Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9470837
Centre d'intérêt : 250

Ouellette, Monique

L'éducation des adultes et les minorités ethniques dans cinq collèges / Monique Ouellette ; Collège de Bois-de-Boulogne, Collège Edouard-Montpetit, Collège de l'Outaouais, Collège de Rosemont, Collège de Saint-Laurent. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, 1994, c1993.
xi, 203, [59] p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. : Pluralisme : un rendez-vous. Code : 1532-0510.
Bibliogr. à la fin du v.

ISBN 2-921331-15-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de Bois-de-Boulogne * Collège Edouard-Montpetit * Collège de l'Outaouais * Collège de Rosemont * Cégep de Saint-Laurent

Descripteur(s) : Communauté culturelle * Caractéristiques de l'étudiant * Opinion de l'étudiant * Besoins de l'étudiant * Opinion du personnel * Formation du personnel * Besoins de formation * Perfectionnement du personnel * Education interculturelle * Financement * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement) * Education des adultes

Rapport de recherche sur la réalité multiethnique de la population étudiante adulte des collèges francophones. Les données recueillies auprès des cinq collèges participants permettent de connaître les caractéristiques de cette clientèle, ses perceptions, besoins et attentes relativement à l'éducation des adultes dans les collèges, la préparation du personnel à composer avec cette réalité de même que ses besoins de formation et de perfectionnement. Les conclusions et recommandations s'adressent à tous les intervenants dans le domaine et s'insèrent dans une perspective véritablement interculturelle. Questionnaire à l'annexe C.

Type de document :

Pluralisme : un rendez-vous

L'éducation des adultes

et les minorités ethniques

dans cinq collèges

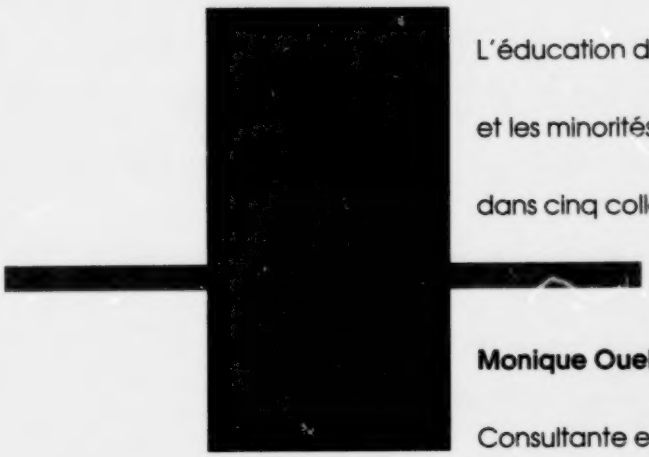
On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service de l'éducation des adultes du Collège de Bois-de-Boulogne (10555, avenue de Bois-de-Boulogne, Montréal, Québec, H4N 1L4).

© 1993 Collège de Bois-de-Boulogne

Dépôt légal - 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2-921331-15-2

Recu le AVR 1 3 1994

94-70837



L'éducation des adultes et les minorités ethniques dans cinq collèges

Monique Ouellette

Consultante en éducation des adultes

Collège de Bois-de-Boulogne
Collège Édouard-Montpetit
Collège de l'Outaouais
Collège de Rosemont
Collège de Saint-Laurent

X07035959

La recherche et la rédaction ont été rendues possibles grâce à une participation financière de **MULTICULTURALISME ET CITOYENNETÉ CANADA**, du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage **(PAREA)** du **MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE DU QUÉBEC** et des cinq collèges participants.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité des collèges et de son auteure

Le projet a été parrainé par le **COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE**

Responsable de la recherche et auteure des rapports :
Monique Ouellette
Consultante en éducation des adultes

COMITÉ D'ORIENTATION :
Collège de Bois-de-Boulogne : **Suzanne Dumont, Michel Leblanc**
Collège Édouard-Montpetit : **Charles Bourgeois, Hubert Prince**
Collège de l'Outaouais : **Johanne Moreau**
Collège de Rosemont : **Renée Dubuc, Daniel Tremblay**
Collège de Saint-Laurent : **Marcel Boutin, Louise Saint-Pierre**
Monique Ouellette, responsable de la recherche

COMITÉ D'ENCADREMENT SCIENTIFIQUE :
Suzanne Dumont, Michel Leblanc, Denyse Lemay, Monique Ouellette

PRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA COUVERTURE :
Jean De Marre

MISE EN PAGE :
EMBE

La synthèse du rapport

La problématique

La population étudiante adulte des collèges francophones est de plus en plus multiethnique et on peut prévoir que cette réalité ira s'accroissant. Les collèges participants — Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Outaouais, Rosemont et Saint-Laurent — s'interrogent sur la population multiethnique actuellement inscrite à leurs cours, sur les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques relativement à l'éducation des adultes collégiale, sur la préparation de leur personnel à composer avec la réalité multiethnique et ses besoins de formation et de perfectionnement à cette fin. La recherche en quatre volets sert à creuser ces questions et à identifier ce qui peut être amélioré. Chaque volet fait l'objet d'un chapitre du rapport. L'analyse est faite dans une perspective andragogique et interculturelle.

Volet 1 - Un recensement et des populations étudiantes adultes

Un recensement des adultes inscrits à des cours menant à des crédits a été mené dans les cinq collèges; quarante-quatre tableaux, trois graphiques en présentent les données. Le cinquième de ces adultes est allophone; trente-six langues autres que le français sont indiquées comme premières langues apprises et encore comprises, l'arabe et le créole étant les langues les plus représentées. Les adultes viennent de soixante-cinq pays autres que le Canada et le Québec et s'identifient à trente-neuf groupes ethniques autres que canadiens, québécois ou acadien.

Des données ont également été recueillies sur les raisons du retour aux études et du choix du collège, sur les sources d'information sur l'éducation des adultes collégiale, sur le diplôme visé, sur le lieu des études antérieures, sur la compétence en français et le temps de voyagement pour venir aux cours. Des données socio-économiques touchent l'emploi, les heures de travail, le statut, le lieu de naissance des parents, le revenu du ménage et le nombre de personnes à charge.

Volet 2 - Les minorités ethniques

Une série de rencontres avec des organismes des minorités ethniques et des adultes de ces minorités présentement inscrits à des cours dans les collèges participants a permis de connaître les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques relativement à l'éducation des adultes dans les collèges. Les rencontres ont fait ressortir l'importance du travail comme objectif de formation et la nécessité d'une connaissance adéquate du français pour étudier et pour travailler. L'information actuelle sur l'éducation des adultes collégiale ne rejoint pas suffisamment les minorités ethniques, et les organismes sont désireux de collaborer pour l'axer davantage sur les besoins de leurs populations. Ils sont également prêts à travailler conjointement avec les collèges pour adapter l'éducation aux besoins des adultes de leurs communautés.

Volet 3 - Le personnel des collèges

Des rencontres tenues avec les personnels enseignant, professionnel, cadre et de soutien dans les cinq collèges participants a permis de constater la vision positive de ces personnels devant la réalité multiethnique. Ils ont été interrogés sur leur perception de cette réalité dans leur établissement, notamment en ce qui a trait à la formation, aux comportements et aux attitudes, à leur vision de la culture et à l'influence des structures sur

cette réalité. Ils ont indiqué les besoins de formation et de perfectionnement qu'ils identifiaient et les changements qu'ils souhaitaient.

VOLET 4 - Les conclusions et les recommandations

Le dernier volet présente les conclusions de la recherche et offre des recommandations sous forme de pistes de réflexion, de recherche et d'action, en plus de recommandations formelles. Le tout s'adresse aux collèges participants mais aussi aux agences, organismes et ministères qui influencent directement ou indirectement l'éducation des adultes dans les collèges. Elles visent une transformation de cette éducation qui dépasse la simple adaptation ponctuelle pour l'insérer dans une perspective véritablement interculturelle.

Avant-propos

Les participantes, les participants Le projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial* a bénéficié de la collaboration d'un grand nombre de personnes, notamment des 5737 étudiantes, étudiants adultes des collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, de l'Outaouais, de Rosemont et de Saint-Laurent qui ont participé au recensement et des 28 autres qui ont été rencontrés en groupes. À ceux-là, il faut ajouter les 80 membres du personnel de ces collèges, les représentantes, les représentants de 15 organismes des minorités ethniques et les cinq du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration qui ont accepté de discuter de leurs perceptions, de leurs besoins et de leurs attentes vis-à-vis de la réalité multiethnique des collèges. Ce sont là autant de *mercis* qu'il faut leur adresser.

L'aide technique Jean-Pierre Beaud (Université du Québec à Montréal) a bien voulu nous conseiller sur le questionnaire qui a servi au recensement (volet 1); Michel Leduc (Bois-de-Boulogne) et Marcel Boutin (Saint-Laurent) ont fourni l'expertise informatique nécessaire au traitement des données de ce recensement. Nous avons apprécié la collaboration de Roger Dominguez, stagiaire de l'Université de Montréal, pour le volet 2 de la recherche. Les services de Johanne Ferland (Bois-de-Boulogne) ont été des plus précieux pour la bonne marche technique de l'ensemble de l'opération.

Les collèges Les collèges participant au projet ont fourni leur personnel et leur temps pour en assurer la réalisation, notamment à travers deux comités: le Comité d'orientation chargé, comme son nom l'indique, de l'orientation du projet et de son enracinement dans la réalité de chacun des établissements, et le Comité d'encadrement scientifique qui a travaillé avec la consultante à l'élaboration des outils utilisés dans la recherche et réagi aux documents de travail qu'elle lui a présentés. Les deux comités ont été étroitement associés à la rédaction du rapport en offrant leurs commentaires et leurs suggestions sur ses différentes versions.

Le Comité d'orientation était composé de deux personnes venant de chaque collège participant et de la consultante responsable du projet. Y ont participé : Suzanne Dumont et Michel Leblanc (Bois-de-Boulogne), Charles Bourgeois et Hubert Prince (Édouard-Montpetit), Johanne Moreau (Outaouais), Renée Dubuc, Jocelyne Levasseur et Daniel Tremblay (Rosemont), Marcel Boutin, Patricia Denis, Denis Marcoux et Louise Saint-Pierre (Saint-Laurent). Le Comité d'encadrement scientifique était composé de Suzanne Dumont, Michel Leblanc, Denyse Lemay et Monique Ouellette. Sans leur contribution, le projet n'aurait pas été possible; avec leur contribution, il s'est avéré une expérience des plus intéressantes.

Le financement Pour ce qui est du *nerf de la guerre,* c'est essentiellement à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada et au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) du Québec que vont nos remerciements, et aussi aux collèges participants qui ont contribué de leurs deniers à la recherche.

Michel Leblanc
Directeur
Service de l'éducation des adultes

Monique Ouellette
Consultante en éducation des adultes
Responsable du projet

TABLE DES MATIÈRES

La synthèse du rapport iii
Avant-propos v
La liste des sigles xi

Introduction 1

La problématique 3
L'état de la question 4
Cette recherche 6
Le cadre de référence 7
L'encadrement et le financement 10

CHAPITRE 1
Le recensement des populations étudiantes adultes des cinq collèges participants 13

La présentation 15
L'analyse 16
Les tableaux 37

CHAPITRE 2
Les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques vis-à-vis du réseau collégial 81

La présentation 83

A - Le compte rendu des rencontres : les perceptions des problèmes et les suggestions de mesures 85

1- L'information 85
2- Le français 91
3- Le travail 93
4- La pédagogie 96
5- Les femmes: des besoins spécifiques 99
6- Les autres besoins 101
7- Le lien entre les collèges et les organismes 102
8- Les priorités identifiées par les organismes 104

B - L'analyse thème par thème 105

1- L'information 105
2- Le français 107
3- Le travail 108
4- Les femmes 108
5- Les acquis 109
6- Un milieu accueillant 110
En guise de conclusion 111

CHAPITRE 3
Les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel dans les cinq collèges 113

La présentation 115
La méthodologie 115
Une mise en garde 116
Le contenu du chapitre 118
Une perspective positive 118

1 - La formation 118

Les embûches à l'accès aux programmes (Perceptions) 118
De rares adaptations pédagogiques (P) 120
Des difficultés spécifiques d'apprentissage (P) 121
Des contextes à revoir (Interprétation) 122
La pédagogie : un questionnement s'impose (I) 123
L'interculturel : un point de vue différent (I) 125
L'objectivation de la pratique (I) 129
Conditions de travail et formation (I) 130

2 - Les comportements et les attitudes 131

Des comportements qui gênent (P) 131
Des attitudes qui choquent (P) 132
Le racisme (P) 133
La gestion de situations difficiles (P) 134
Les chocs culturels (I) 135
Le recours aux stéréotypes (I) 137
Une relation qu'on veut harmonieuse (I) 139

3 - Des questions de culture 140

Cultures et valeurs qui s'entrechoquent (P) 140
Des rapports interpersonnels exigeants (P) 140
Des visions de l'intégration (P) 142
L'inconfort du choc des cultures (I) 143
Des rapports fonctionnels ou personnels ? (I) 144
Difficile ouverture à l'interculturel (I) 145

4 - Les structures 146

Dans les collèges, des règles à clarifier (P) 146
Au MESS : des règles à revoir (P) 147
Incohérence des ministères (I) 148
L'uniformité gage d'équité? (I) 148
Un contentieux pénible (I) 150

5 - Les changements souhaités par le personnel 150

Des changements pédagogiques (P) 150
Demande de personnel d'encadrement (P) 151
Des mécanismes et des politiques (P) 152

Des réponses adaptées aux besoins (I) 152
Une organisation à revoir (I) 153
Des guides: une politique interculturelle et des personnes-ressources (I) 154

6 - La formation du personnel 155

La formation actuelle : des opinions variées (P) 155
La formation souhaitée (P) 156
La formation qui se fait (I) 157

La conclusion 159
Une vision positive pour tout le personnel 159
L'urgence des besoins à combler 161

CHAPITRE 4
Les conclusions et les recommandations de la recherche 163

La présentation 165

1 - La population étudiante des minorités ethniques 165

Une présence variée et des populations sous-représentées 165
La motivation et des conditions difficiles 167
Des recensements futurs nécessaires 169
Recommandation 1 171

2 - La formation des adultes 172

Le français 172
Les équivalences et la reconnaissance des acquis 174
Les programmes de formation du CEIC 175
Les femmes et l'éducation des adultes 176
Formation et travail 177
Recommandation 2 179

3- L'enseignement 180

Les choix pédagogiques 180
Le travail intellectuel et l'apprentissage 181
Les techniques d'enseignement 182
Recommandation 3 184

4 - Les services 185

L'information 185
L'interculturel et les services 187
Recommandation 4 188
Recommandation 5 188

5 - La formation du personnel 189

La formation à l'éducation des adultes 189
La formation interculturelle 190
Recommandation 6 192

6 - D'autres suites à donner 193

Compléter le portrait 193
Le lien avec les organismes communautaires 193
La collaboration entre les ordres d'enseignement 194
Recommandation 7 195
Une politique interculturelle collégiale : un débat à faire 195
Un support financier réaliste 196
Recommandation 8 198

Le mot de la fin 199

L'ouverture 201
Des actions concrètes 201
La priorité 202
L'interculturel comme projet 203

Annexe A - La liste des personnes qui ont participé à la recherche

Annexe B - La méthodologie

Le volet 1 - Le recensement des populations étudiantes adultes 3
L'opération 3
Le traitement des données 5
Les termes utilisés 6
Le questionnaire 6
Les données 8

Le volet 2 - Les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques 9
Les organismes 9
Les étudiantes, les étudiants 11

Le volet 3 - Les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel des collèges 12

Annexe C - Les documents afférents

Annexe D - La bibliographie

La liste des sigles

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
AEC	Attestation d'études collégiales
AQEFLS	Association québécoise des enseignants de français langue seconde
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
CEC	Certificat d'études collégiales
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CEIC	Centre d'Emploi et Immigration Canada
COFI	Centre d'orientation et de formation des immigrants
DEC	Diplôme d'études collégiales
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
EIC	Emploi et Immigration Canada
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MELO	Méthode d'enseignement de la langue française aux Orientaux
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MMSRFP	Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PERFORMA	Perfectionnement en formation des maîtres
PME	Petite ou moyenne entreprise
SIC	Service interculturel collégial
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'œuvre
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

Introduction

La problématique

Une réalité relativement nouvelle

La présence d'adultes des minorités ethniques dans les collèges est relativement nouvelle et on peut prévoir qu'elle ira s'accroissant. À l'enseignement régulier, la proportion d'allophones pour 1000 élèves inscrits est passée de 56 en 1983 à 74 en 1989[1]. S'il est impossible de prévoir l'ordre de grandeur de cette proportion à l'éducation des adultes dans les prochaines années, il demeure toutefois raisonnable de penser que la courbe sera ascendante là aussi.

Habitués, de par la nature même de leur secteur d'activité, à être en lien étroit avec la réalité de leurs publics de formation, les services d'éducation des adultes ont composé avec cette présence au fur et à mesure qu'elle se manifestait. L'adaptation s'est faite de façon pragmatique, avec les moyens du bord, c'est-à-dire essentiellement avec le professionnalisme, l'expérience et la bonne volonté des personnes concernées.

Mais les différences ethniques et culturelles entraînent des différences qualitatives nouvelles pour lesquelles les services et leur personnel ont rarement reçu une préparation adéquate pour en saisir toutes les implications et, surtout, pour répondre à tous les besoins. Les perceptions du monde, les codes sociaux, les habitudes d'apprentissage, les relations entre formatrices, formateurs et étudiantes, étudiants diffèrent et sont souvent contradictoires. Comment réagir à une personne dont les croyances religieuses lui interdisent de considérer que l'être humain appartient au règne animal? Comment mettre en œuvre des principes andragogiques d'égalité, de participation, de prise en charge de sa formation avec des gens qui voient le maître comme une autorité suprême à ne jamais remettre en question? Comment amener les étudiantes, les étudiants qui ont toujours appris par cœur à apprendre aussi par raisonnement? Comment savoir si un étudiant comprend véritablement des explications alors qu'il serait affreusement impoli pour lui de dire qu'il ne comprend pas?

La majorité des formatrices, des formateurs d'adultes sont d'origine québécoise *de vieille souche* et ils ont été formés dans des écoles homogènes à leur image. Ils se sentent souvent démunis devant des classes hétérogènes, avec des cultures qu'ils ne connaissent pas ou très peu. La communication n'est pas toujours évidente, leurs attitudes peuvent être mal interprétées et ils peuvent mal comprendre celles des étudiantes, des étudiants d'autres cultures; les modèles pédagogiques qui leur sont familiers ne rejoignent pas toujours des adultes habitués à des modèles différents.

Par ailleurs, des contacts avec des organismes des minorités ethniques nous amenaient à constater que l'éducation des adultes collégiale y est fort peu connue; on y est au courant de celle offerte par les commissions scolaires, mais on ignore souvent les possibilités de poursuivre des études en tant qu'adulte dans les collèges. Pour peu que l'on mentionne ces possibilités, leurs représentantes, leurs représentants signalent des besoins criants de formation collégiale, notamment du point de vue de l'intégration socioculturelle et du point de vue du travail.

---

[1] Tiré de Chantal Leclerc, *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

Connaître et se connaître

Pour véritablement répondre aux besoins des adultes de la société qui l'entoure, l'éducation des adultes collégiale doit par conséquent mieux connaître les minorités ethniques, le *vécu* des personnes issues de ces minorités, tant de celles présentement dans ses cours que de celles qui pourraient souhaiter y venir mais ne les connaissent pas.

Cependant, une communication pédagogique se fait à deux voies et il ne suffit pas de connaître l'autre pour la réussir : encore faut-il se connaître soi-même, identifier ses perceptions et ses attentes vis-à-vis des adultes des minorités ethniques pour être conscient de ses propres attitudes, du message qu'on leur transmet dans la classe, et pour être en mesure de les changer au besoin.

La recherche vise à répondre aux deux préoccupations suivantes : 1) mieux connaître les minorités ethniques présentement dans les collèges et les perceptions et les besoins de ces minorités relativement à l'éducation des adultes collégiale afin d'ajuster en conséquence l'éducation offerte aux adultes qui en sont issus, et 2) connaître les perceptions et attentes des différentes catégories de personnel pour être en mesure d'identifier les besoins, notamment de formation et de perfectionnement, qui leur permettront à la fois de se sentir plus à l'aise dans des collèges hétérogènes et de mieux répondre aux besoins des adultes qui les composent. La recherche doit également aider à identifier ce qui, du point de vue des programmes, des services éducatifs, ou de tout autre point de vue, peut être amélioré de façon à ce que les collèges remplissent mieux leur rôle éducatif auprès des populations des minorités ethniques.

L'état de la question

Les études existantes

Des études commencent à être faites sur cette question en éducation des adultes au niveau secondaire et à l'enseignement collégial régulier : travaux, notamment, de Denyse Lemay, Pierre Fontaine[2] et Chantal Leclerc pour les cégeps, et de Lucille Loyer et de l'auteure du présent rapport[3], pour le secondaire. Une recherche de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)[4],

---

[2] Denyse Lemay. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones,* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

Pierre Fontaine, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps anglophones,* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

Chantal Leclerc, *La présence des minorités linguistiques au collégial. Novembre 1990,* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

[3] Lucille Loyer, *La formation des adultes immigrants : une approche globale,* Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, janvier 1988.

Monique Ouellette, *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires,* Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1989, 260 p. + (ann.)

[4] Pierre-Yves Simard, *Les cégeps et les communautés culturelles. État de la question,* s.l., Association des collèges communautaires du Canada, mai 1985, 73 p. + (ann.)

datant de 1985, dressait un premier portrait de la situation. Ces documents jettent une première lumière scientifique sur cette nouvelle donnée, laquelle fait en sorte de rendre possibles des choix politiques et pédagogiques plus assurés et mieux fondés quant à l'orientation à prendre et aux actions à mettre en œuvre pour assurer l'accueil et l'intégration des minorités ethniques.

Des actions

Des collèges ont mis en place des politiques et des mesures en faveur de l'interculturel, généralement au secteur régulier. Un service interculturel collégial (SIC) a été mis sur pied par des membres des personnels enseignant et professionnel; il est très actif et a permis la publication de documents importants et utiles dans le milieu. Le Collège de Saint-Laurent, pour sa part, publie depuis dix ans *Impressions*, une revue interculturelle qui traite de ce sujet.

La recherche de l'ACCC signalait le manque de plan d'action d'ensemble, malgré des initiatives à la pièce, entraînant la répétition d'interventions peu efficaces pratiquées auprès des populations traditionnelles. Une de ses conclusions mérite d'être citée *in extenso* :

> Cependant, l'absence d'une politique d'accueil et de ressources spécifiques, le défaut de formation aux relations interculturelles chez les intervenants, la sous-représentation des minorités culturelles dans le personnel, une carence dans la coordination de l'action, en bref, l'absence d'une préoccupation institutionnelle, marquent en tout ou en partie les collèges francophones de la région de Montréal. Ces caractéristiques en font des organisations peu adaptées aux clientèles (des communautés culturelles)[5].

Ce portrait de la situation, dressé il y a quelque huit ans, avait trait à l'ensemble de l'éducation collégiale et ne touchait pas spécifiquement à l'éducation des adultes mais ne l'excluait pas non plus.

À la recherche d'une perspective d'ensemble

Les réponses des collèges ne sont que ponctuelles alors que la problématique est plus vaste; la perspective d'ensemble manque toujours. Elle toucherait à la fois les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques et leurs collègues *de vieille souche* comme aussi le personnel, de même que les services éducatifs et autres offerts par le service d'éducation des adultes. Il s'agit d'assurer, d'une part, que tous les adultes qui étudient au collège, quelle que soit leur origine ethnoculturelle, s'y sentent à l'aise, y reçoivent une éducation qui réponde à leurs besoins, notamment ceux d'ordre culturel, et y soient traités équitablement. Il faut aussi tirer profit de la multiethnicité de la population étudiante adulte de façon à ce que chacun bénéficie de cette pluralité et apprenne des valeurs, des codes culturels, de l'expérience de l'autre. Comment le collège peut-il s'enrichir de cette pluralité et, à travers la formation et les services qu'il offre, retourner cet enrichissement aux adultes des minorités ethniques comme à ceux *de vieille souche*?

---

[5] Pierre-Yves Simard, *Ibid.*, p. 69.

Cette recherche

Voilà la problématique sous-jacente au projet de recherche amorcé par la consultante responsable de la recherche et parrainé par le Collège de Bois-de-Boulogne. Il s'est déroulé de septembre 1991 à août 1993 dans les services d'éducation des adultes des cinq collèges participants : Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Outaouais, Rosemont et Saint-Laurent.

Pour répondre aux questions et trouver cette perspective d'ensemble, il était nécessaire de connaître les réalités avec lesquelles composer, notamment celle des adultes de minorités ethniques qui sont déjà au collège, celle de ceux qui pourraient souhaiter y venir mais ne le font pas, et celle des différentes catégories de personnel qui ont à travailler avec des populations multiethniques. De telles connaissances quantitatives et qualitatives aideraient à ancrer les choix dans la réalité concrète plutôt que sur de seules balises idéologiques. Et c'est en s'adressant aux adultes des minorités ethniques, aux organismes de leurs communautés et à chaque catégorie de personnel qu'il allait être possible de connaître leur réalité.

La recherche a été divisée en quatre volets distincts, les trois premiers s'effectuant sur le terrain et le quatrième présentant les conclusions et les recommandations d'action découlant des trois premiers.

Connaître les adultes déjà dans les collèges

Le premier volet a comme objectif de dresser un profil socio-économique et scolaire de la population étudiante adulte des minorités ethniques présente dans les collèges participants. Ceux-ci ne disposant généralement pas des outils nécessaires pour la connaître, un recensement de la population étudiante adulte s'imposait comme une nécessité pour dresser ce profil. Les résultats font l'objet du chapitre 1 du présent rapport.

Le point de vue des organismes des minorités ethniques

Pour connaître les perceptions, les besoins et les attentes de la population des minorités ethniques non présentement rejointe par les collèges, la recherche a interrogé des représentantes, des représentants d'organismes communautaires travaillant directement avec cette population. Ces organismes ont une expertise reconnue quant à leur connaissance des besoins de leurs populations cibles; ils sont des indicateurs privilégiés de l'image qu'elles ont des collèges et de leurs attentes actuelles ou éventuelles vis-à-vis ceux-ci. Ils peuvent offrir des pistes quant aux moyens de les atteindre, quant à la pédagogie qui leur est plus familière, quant à leurs craintes, leurs réticences ou leurs espoirs relativement à l'éducation des adultes et, partant, indiquer aux collèges les moyens à prendre pour les servir et favoriser leur intégration socio-économique et culturelle.

Une quinzaine de ces organismes ont été rencontrés et ont fait part des difficultés que pose l'accès à l'éducation des adultes collégiale, difficultés subjectives et objectives, de même que du désir des adultes de leurs communautés de compléter leur formation; ils ont présenté des suggestions de mesures et des propositions de collaboration

active pour améliorer l'accès aux services collégiaux et les adapter à la multiethnicité. On les retrouvera au chapitre 2.

Le point de vue des étudiantes, des étudiants actuels

Des rencontres ont également eu lieu avec des étudiantes, des étudiants adultes de minorités ethniques actuellement dans les collèges pour connaître leurs réactions devant la réalité qu'ils vivent dans leurs cours et dans l'établissement collégial. Il s'agissait ici de connaître la pratique de l'éducation des adultes qui les touche, les problèmes et les acquis de cette éducation de même que les suggestions pour l'améliorer au besoin. Le chapitre 2 traite également de ces sujets.

Le point de vue du personnel des collèges

Les perceptions, les besoins et les attentes du personnel des collèges influent directement sur son travail, de même que sur ses attitudes et ses comportements à la fois face aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques, et au regard de la pluralité ethnique en général. Ses attitudes et ses comportements peuvent être cohérents avec son propre discours ou celui du service, comme ils peuvent s'avérer contradictoires et ce, à l'insu des principaux intéressés. Surtout, ils peuvent être révélateurs d'un questionnement auquel il importait de fournir la possibilité de s'exprimer pour trouver des réponses adéquates.

Un troisième volet de la recherche a servi à connaître ces perceptions, ces besoins et ces attentes du personnel; il s'est réalisé dans une série de rencontres de groupes pour chaque catégorie de personnel (enseignant, professionnel, soutien et cadre) et les résultats sont présentés au chapitre 3 de ce rapport.

Les conclusions et les recommandations

Le quatrième volet de la recherche dresse la synthèse des conclusions des trois autres et offre des pistes de réflexion, de recherche et d'action à explorer; il présente des recommandations d'ensemble à l'intention des collèges eux-mêmes, mais aussi de tout autre organisme ou institution dont le mandat ou le travail se trouve à affecter l'éducation des adultes des minorités ethniques. Ces recommandations et ces pistes de travail touchent autant les politiques actuelles que les actions à entreprendre pour favoriser une éducation interculturelle, les services à améliorer ou à mettre en place pour assurer un traitement équitable pour les populations adultes des minorités ethniques, la formation et le perfectionnement à offrir au personnel, le financement à assurer. Elles sont présentées au chapitre 4.

On trouvera par ailleurs en annexe la liste des personnes et des organismes qui ont participé au projet (annexe A), la méthodologie (annexe B), les documents afférents à la recherche (annexe C) et la bibliographie (annexe D).

Le cadre de référence

Éducation des adultes et multiethnicité

Le projet porte sur l'éducation des adultes et les minorités ethniques au collégial et a comme objectif d'améliorer cette éducation

en fonction des besoins des adultes de ces populations. Un tel objectif a été interprété, tout au long de chacun des volets, dans un sens large : il ne fallait pas uniquement trouver ce dont les minorités ethniques «avaient besoin», mais plutôt évaluer la portée de la multiethnicité croissante de la population étudiante adulte dans les collèges et proposer des mesures d'ajustement de l'ensemble de l'éducation des adultes à cette réalité multiethnique relativement nouvelle et croissante.

L'éducation interculturelle

Plusieurs définitions ont été proposées de l'éducation interculturelle par différents auteurs; plusieurs, aussi, ont cours de façon pragmatique dans les établissements d'enseignement du Québec et du Canada. Leur variété est saine : elle est symptomatique d'une recherche par rapport à cette éducation, d'une ouverture et d'une flexibilité qui sont tout le contraire du dogmatisme. Mais elle est aussi inconfortable pour plusieurs qui souhaiteraient «régler la question une fois pour toutes» et savoir à quoi s'en tenir.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'éducation interculturelle est une éducation qui prend en considération et respecte les différentes identités, leurs visions du monde et leurs cultures éducatives propres; elle sensibilise aux autres cultures et familiarise les communautés culturelles avec la culture française du pays d'accueil. Elle consiste en un accueil d'intégration et d'acceptation et reconnaît aux cultures le droit à la différence dans une perspective d'égalité des chances[6]. Plus tard, le Conseil parlera «d'éducation à l'accueil de la pluralité et de la diversité[7]». Camilleri, pour sa part, parle d'«option interculturelle» qui ne peut se réaliser que par «une éducation de tous au culturel, y compris les non-minoritaires, dans une réciprocité des perspectives» et dit qu'elle devient ainsi une «éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents[8]». Et Abdallah-Pretceille définit quant à elle la pédagogie interculturelle comme «une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire[9]».

Pour les fins de ce projet, nous définissons l'éducation interculturelle comme une éducation intégrant l'apport d'une variété de cultures vues comme complémentaires et qui, de par leur interpénétration, aident à mieux comprendre la réalité, les relations humaines, la vie, comme aussi elles aident à mieux s'approprier la science. L'éducation interculturelle amène la curiosité et l'intérêt pour connaître, comprendre et, éventuellement, adopter d'autres façons d'appréhender le monde et de le transformer.

L'interculturel en éducation des adultes

L'éducation des adultes est définie ici comme un processus d'apprentissage et de réflexion critique qui se fait en partenariat

---

[6] Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation, avril 1983*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

[7] Conseil supérieur de l'éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation, août 1987*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, p. 2.

[8] Carmel Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Unesco-Delachaux et Niestlé, 1985, p. 156.

[9] Martine Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986, p. 166.

entre les étudiantes, les étudiants et les formatrices, les formateurs, chacun détenant un savoir dont l'autre a besoin pour faire avancer sa connaissance. L'Unesco voit comme un des principes de cette éducation celui de «reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe[10]». Ni l'apprentissage ni l'enseignement ne sont unilatéraux : l'adulte, comme la formatrice, le formateur, a un bagage de vie et de connaissances dont le second peut apprendre et qu'il lui faut utiliser dans son enseignement. Et il a la tâche d'aider l'adulte à se façonner les outils intellectuels nécessaires pour s'approprier personnellement et utiliser le savoir. L'éducation des adultes n'est donc pas simple transmission des connaissances, mais échange et construction des moyens pour accéder de soi-même aux connaissances existantes et pour en créer de nouvelles.

Parce qu'elle part précisément du bagage de vie et de connaissances de l'adulte en formation et de ses besoins, l'éducation des adultes se doit d'être interculturelle dans des milieux multiethniques comme l'est le Québec actuel et comme il le sera de plus en plus dans l'avenir. Il lui faut par conséquent intégrer l'apport des autres cultures dans l'enseignement comme dans les services et dans l'établissement collégial lui-même.

Nous ne voyons pas là une tâche ponctuelle, à court terme, à réaliser par le simple ajout de services additionnels ou spécifiques aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques. La tâche consiste à revoir, ajuster, adapter au besoin, contenus et méthodes pédagogiques, matériel didactique et techniques d'enseignement, services et culture organisationnelle, mais aussi comportements et attitudes personnelles devant l'altérité. Ce que dit Abdallah-Pretceille au sujet de la pédagogie interculturelle illustre bien l'ampleur de la tâche telle que nous la concevons :

> Plus qu'une mutation au niveau des contenus didactiques, plus qu'une définition de modèles comportementaux qui seraient sur le plan pédagogique plus opérationnels que d'autres, la pédagogie interculturelle tend à opérer un véritable déplacement des perspectives en inscrivant le changement comme une composante à part entière de l'acte éducatif; changement conçu dans un réseau d'interactions multiples et diversifiées[11].

Pour nous, l'éducation interculturelle s'inscrit dans le cadre d'un projet global à long terme, à insérer dans une perspective de formation continue tant pour le personnel que pour les étudiantes, les étudiants des groupes majoritaires et minoritaires. Nous voulons que les conclusions et les recommandations de la recherche qui se termine servent à indiquer des voies, des pistes d'interrogation et de changement pour mettre en branle ce processus et le poursuivre.

Les minorités ethniques

Pour désigner les populations visées par le projet, nous utilisons l'expression «minorités ethniques» plutôt que «communautés

---

[10] Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, Ottawa, Commission canadienne pour l'Unesco, Page documentaire 34, février 1980, art. 3 (j).

[11] Abdallah-Pretceille, *op. cit.*, p. 215.

culturelles» ou autre. Le débat sémantique n'est pas vidé à ce sujet et nous n'avons pas voulu nous y attaquer, jugeant qu'il ne relevait pas de cette recherche. Nous employons le terme «minorité» en lui donnant une signification purement mathématique et non éthique. En cours de recherche, il nous est apparu que «ethnoculturelles» aurait mieux qualifié ces minorités, tenant compte à la fois de l'ethnie et de la culture, mais la recherche était déjà trop avancée pour en changer la terminologie.

Pour des raisons techniques, l'expression «minorités ethniques» a un sens particulier au chapitre 1, dans le premier volet de la recherche. La langue ayant été retenue comme variable principale pour l'analyse des données du recensement, l'expression «minorités ethniques» désigne alors les allophones par opposition aux francophones et aux anglophones. Pour les autres volets, la signification est plus large; les volets 2 et 3 traitant en grande partie de perceptions, l'appellation «minorités ethniques» regroupe de fait toutes les personnes qui, à cause de leur langue, de leur lieu de naissance ou de leur appartenance ethnique, étaient considérées par nos interlocutrices, nos interlocuteurs comme n'étant pas québécoises *de vieille souche*. Le volet 4 se trouve à utiliser les deux significations, la partie traitant du recensement utilisant la première signification et le reste du chapitre, la seconde.

Les Premières Nations

Le recensement n'a fait ressortir que deux étudiantes, étudiants indiquant une langue amérindienne comme première langue apprise, l'un au collège de l'Outaouais et l'autre au collège de Rosemont. Si on ne peut guère s'étonner de cet état de choses étant donné la relation historique de l'ensemble du système scolaire, particulièrement francophone, avec les Premières Nations, il faut toutefois regretter cette situation et signaler l'urgente nécessité d'une recherche pour étudier les besoins éducatifs des adultes de leurs communautés et les réponses que les collèges pourraient leur apporter. Traitant des minorités ethniques, appellation qui ne les inclut aucunement, la présente recherche ne pouvait en traiter.

L'encadrement et le financement

L'encadrement

Un comité d'orientation, composé de la directrice, du directeur de l'éducation des adultes de chacun des cinq collèges participants et d'une conseillère, d'un conseiller du même service, a eu pour rôle de faire connaître les besoins et les attentes des collèges relativement à l'information à recueillir, de faciliter la tâche de la chercheure dans les établissements, et de valider ses analyses, ses conclusions et ses recommandations; il a approuvé le présent rapport.

Un comité d'encadrement scientifique s'est préoccupé de l'aspect plus proprement scientifique de la recherche et de son déroulement concret, dans la ligne des orientations décidées par le premier comité. Il servait également de «boîte de résonnance», en quelque sorte, pour les hypothèses, les idées, les trouvailles de la consultante afin de s'assurer que le projet était bien enraciné dans la réalité des collèges, d'une part, et de l'autre, pour aider à creuser les questions et les problèmes qui se posaient.

Ces deux comités ont été de véritables partenaires de la recherche pour la consultante qui y siégeait également; le respect des rôles et des mandats de chacun a permis des échanges créatifs et stimulants de part et d'autre. La responsabilité de la recherche et du rapport est toutefois entièrement celle de la consultante.

Le financement

Trois sources principales ont assuré le financement du projet : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) du Québec, et les collèges participants eux-mêmes.

CHAPITRE 1

Le recensement des populations étudiantes adultes des cinq collèges participants

La présentation

Le premier volet de cette recherche, qui fait l'objet de ce chapitre, dresse un profil socio-économique et scolaire de la population étudiante adulte des minorités ethniques présente dans les cinq collèges participants : Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Outaouais, Rosemont et Saint-Laurent.

La méthodologie

La méthodologie utilisée est décrite de façon détaillée à l'annexe B. Le recensement a été effectué dans les collèges au cours de la deuxième semaine de février 1992 auprès de 5737 étudiantes, étudiants de toutes origines ethniques et de toutes langues, et inscrits en éducation des adultes à des cours menant à des crédits scolaires.

On trouvera à l'annexe C les documents qui ont servi à cette opération de recensement.

Petit lexique utile

Pour une meilleure compréhension du chapitre, nous précisons ici la signification de certains des termes utilisés :

allophones : ce mot désigne les adultes dont la première langue apprise et encore comprise est autre que le français ou l'anglais;

anglophones/francophones : par voie de conséquence, ceux et celles dont l'anglais ou le français constitue la première langue apprise et encore comprise;

population allophone : l'ensemble des adultes allophones recensés;

population totale : l'ensemble de la population adulte recensée, comprenant allophones et anglophones/francophones.

Les variables de l'analyse

Les données de ce recensement ont été analysées par sexe et par langue, cette dernière variable étant divisée entre l'anglais/français (anglophones/francophones) et les autres langues (allophones). Certains tableaux, toutefois, ne comportent qu'une ou deux variables; ces cas sont clairement indiqués. Les réponses non valides n'ont pas été prises en compte dans le calcul des pourcentages, ce qui amène nécessairement des variations parfois importantes d'un tableau à l'autre.

Ce chapitre

Le présent chapitre est divisé en deux parties. Il présente d'abord l'analyse du profil socio-économique et scolaire des populations étudiantes adultes recensées; il est suivi des tableaux statistiques à la base de cette analyse.

L'analyse

1 - Sexe

Question 1 : Êtes-vous une femme? ____
Êtes-vous un homme? ____

Sexe : nombres égaux chez les allophones

Le nombre total de personnes recensées s'élève à 5737[13]. Les femmes allophones sont très légèrement plus nombreuses que les hommes allophones : 50,2 % contre 49,8 % (tableau 1).

Pour l'ensemble de la population recensée, les femmes ont une majorité plus importante : 58,3 % contre 41,7 % pour les hommes.

Population totale : plus de femmes ...

Les femmes comptent donc pour près des trois cinquièmes de la population étudiante adulte (58,3 %), et les hommes, pour un peu plus des deux cinquièmes (41,7 %, tableau 1.1).

... sauf à Saint-Laurent

Dans la population totale, la proportion de femmes dépasse les 60 % dans les cinq collèges, sauf Saint-Laurent, où ce sont les hommes qui atteignent ce pourcentage (tableau 1.2).

Allophones : 21,2 % de la population totale

1196 est le total le plus élevé de personnes allophones obtenu dans des tableaux à variables multiples. Le nombre total de questionnaires s'élevant à 5737, les allophones représenteraient donc environ 21,2 % de la population étudiante adulte des cégeps participants.

2 - Année de naissance

Question 2 : En quelle année êtes-vous né-e?

Moins de 45 ans : 90 % chez les allophones

Si l'on additionne les catégories de 18-24 , 25-34 et 35-44 ans du tableau 2.1,on retrouve 87,5 % de la population adulte allophone; près des neuf dixièmes sont donc âgés de moins de 45 ans contre 83,6 % chez les anglophones/francophones.

Les femmes allophones plus jeunes

91 % des femmes allophones ont moins de 45 ans, contre 81,7 % des anglophones/francophones; chez les hommes, ce pourcen-

[13] Ce nombre total inclut les réponses non valides.

tage n'est que de 84,1 % chez les allophones, et légèrement plus élevé chez les anglophones/francophones : 86,6 %. Les femmes allophones de 55 ans et plus sont à toutes fins pratiques absentes. Les femmes allophones en éducation des adultes dans les collèges sont donc sensiblement plus jeunes que leurs consœurs du groupe anglophones/francophones et que des hommes des deux groupes.

Les 25-34 ans : les plus nombreux

Les 25-34 ans sont les plus nombreux : 40,2 % chez les allophones et 33,8 % chez les anglophones/francophones; les femmes allophones de cette classe d'âge sont plus nombreuses que leurs consœurs : 39,8 % contre 32,3 %.

Moins de jeunes adultes allophones

Par contre, les allophones âgés de moins de 25 ans sont moins nombreux (17,9 %) que les anglophones/francophones de la même catégorie (24,2 %); la différence est particulièrement élevée chez les hommes : 16 % contre 27,3 %. On peut présumer que les jeunes adultes de retour aux études après une seule année d'absence sont plus nombreux chez les anglophones/francophones que chez les allophones.

3 - Pays de naissance

QUESTION 3 : Dans quel pays êtes-vous né-e?

Soixante-cinq pays

Les adultes nés ailleurs viennent de soixante-cinq pays sur quatre continents (tableau 3.1); leur ordre d'importance numérique est le suivant :

Continents		Pays
Europe		19
Afrique		15
Asie		12
Amérique	- du Sud	9
	- centrale-Caraïbes	8
	- du Nord	2

Asie et Caraïbes : les plus fortes représentations

Les adultes venus d'Asie sont les plus nombreux (29,8 % des personnes nées ailleurs, représentant 6,5 % de la population totale), suivis de près par ceux d'Amérique centrale et des Caraïbes (29 % et 6,3 %); viennent ensuite ceux d'Europe (20,2 % et 4,4 %), suivis de loin par ceux d'Afrique (13,5 % et 2,9 %) et d'Amérique du Sud (5,8 % et 1,3 %). Les États-Unis et le Mexique ne fournissent pour leur part que 21 étudiantes, étudiants (1,7 % et 0,2 %).

Caraïbes et Amérique latine

Si l'on distingue les Caraïbes et qu'on regroupe les seize pays d'Amérique latine (Amérique centrale et du Sud et le

Mexique), les seconds ne comptent que 124 personnes, soit 2,2 % de la population totale, et 2,2 % de celle née ailleurs. Les Caraïbes (Haïti et Martinique) en comptent pour leur part 316; les personnes nées en Haïti représentent à elles seules plus du quart de la population née ailleurs (25,3 %).

Grande dispersion Dix-huit pays comptent chacun 12 personnes ou plus dans les collèges participants; et quarante-sept pays comptent de 1 à 11 ressortissantes, ressortissants. Il y a donc une dispersion très grande de la provenance des étudiantes, des étudiants nés ailleurs.

Quatre pays majeurs Quatre pays fournissent plus de 5 % de la population née ailleurs : Haïti (25,3 %), le Liban (16 %), le Vietnam (7 %) et la France (6,4 %); Haïti est le seul pays à avoir un pourcentage de ressortissants, ressortissantes plus élevé que la proportion de l'ensemble : 25,3 % contre 21,8 %.

Le tableau 3.2 présente les pays par ordre d'importance quant au nombre d'adultes qui en proviennent; quinze d'entre eux comptent plus de 15 ressortissantes, ressortissants, mais seulement cinq en comptent plus de 50, et deux plus de 100. Les chiffres entre parenthèses du tableau indiquent l'ordre d'importance décroissant des contingents.

Plus d'hommes que de femmes sauf pour Haïti Le tableau 3.3 présente les étudiantes, les étudiants de ces pays par sexe. On remarque que les femmes sont moins nombreuses que les hommes, surtout pour les pays africains, par ailleurs peu représentés. Mais les femmes nées en Haïti sont représentées dans une proportion plus considérable que leurs congénères : elles sont 193, ils sont 112, soit 63,3 % et 36,7 % respectivement. Pour le reste de cette population, on compte 484 hommes (54,3 %) et 407 femmes (45,7 %).

Répartition inégale Le tableau 3.4 met en évidence la répartition inégale des étudiantes, des étudiants venus d'ailleurs dans les différents collèges participants. Ainsi, la population étudiante née en Haïti est concentrée aux cégeps de Rosemont et de Bois-de-Boulogne, et celle née au Liban, au cégep de Saint-Laurent surtout, et de Bois-de-Boulogne dans une moindre mesure. Dans l'ensemble, les populations venues d'ailleurs sont plus diversifiées au cégep de Saint-Laurent d'abord, puis à Rosemont et à Bois-de-Boulogne; elles le sont moins à Édouard-Montpetit et très peu au cégep de l'Outaouais.

En pourcentages pour chaque collège, le cégep de Saint-Laurent vient en tête avec la plus forte proportion d'étudiantes, d'étudiants nés ailleurs : 54,8 % (480 sur 876 réponses valides), suivi de Bois-de-Boulogne (29,2 %, 324 sur 1110) et de Rosemont (18,9 %, 295 sur 1561). Ils sont suivis de loin par les cégeps Édouard-Montpetit et de l'Outaouais avec 7,3 % (96 sur 1312) et 4,8 % (39 sur 813).

Peu d'allophones nés au Canada Les tableaux 3.5.1 et 3.5.2 montrent la population étudiante répartie selon le sexe et le groupe linguistique, selon qu'elle

est née au Canada ou à l'extérieur. Le cinquième de la population adulte globale (21,2 %) est née à l'extérieur du pays; c'est le cas de 16,6 % des allophones et de 4,6 % du groupe anglophones- francophones. Moins de cinquante personnes, représentant moins de 1 % de la population recensée, sont allophones et nées au Canada; les allophones présents dans les collèges participants sont donc dans l'ensemble ceux de la première génération, les générations subséquentes étant absentes. On peut se demander si celles-ci ne se retrouvent pas surtout dans les cégeps anglophones.

Plus d'hommes que de femmes nés à l'extérieur

On constate également que moins de 15 % des femmes allophones sont nées à l'extérieur, alors que ce pourcentage s'élève à 20,2 % pour les hommes (tableau 3.5.2); au total, l'écart entre les deux est de 6,9 % au profit des hommes.

4 -Lieu de naissance des parents

Question 4 : Votre mère est-elle née au Canada? Votre père est-il né au Canada?

Le quart des adultes ont au moins un parent né à l'extérieur

Dans l'ensemble, près du quart de la population recensée a dit avoir un parent né à l'extérieur (tableau 4) : 23,4 % déclarent que leur mère est née à l'extérieur, et 24,3 % des pères sont nés ailleurs qu'au Canada. La presque totalité de la population allophone a au moins un parent né hors Canada : plus de 97 %. Par contre, au moins 8 % des personnes du groupe anglophones/ francophones ont l'un de leurs parents né à l'extérieur. La compilation actuelle des données ne nous permet pas de savoir s'il s'agit de personnes elles-mêmes nées ici ou de personnes nées ailleurs et qui sont de langue maternelle anglaise ou française.

5 - Langue

Question 5 : Quelle est la langue que vous avez apprise la première, dans votre enfance, et que vous comprenez toujours?

Français et autres

La question portant très précisément sur la langue, les proportions quant aux langues étrangères sont calculées sur la base du français seulement et non de l'anglais et du français comme dans les tableaux à plusieurs variables.

Une personne sur cinq est allophone

Le cinquième de la population totale est de langue autre que française (19,9 %, tableau 5.1). L'arabe vient au premier

rang avec 293 locutrices, locuteurs, suivi du créole, avec 242; 245 personnes parlent des langues latines (espagnol, italien, portugais et roumain). En tout, 36 langues autres que le français ont été mentionnées comme première langue apprise.

La première langue pas nécessairement celle du pays de naissance... Il est intéressant de comparer ce tableau à celui des pays de naissance (tableau 3.1), à cause des nombres de ressortissantes, de ressortissants de ces pays et de celui des locutrices, des locuteurs des langues qui y sont parlées. Ainsi, 312 personnes sont nées en Haïti, mais seulement 242 indiquent le créole comme première langue apprise. Les pays arabophones (Algérie, Égypte, Liban, Maroc, Syrie et Tunisie) comptent un total de 364 personnes contre 292 qui déclarent l'arabe comme première langue apprise. Le cas des pays asiatiques est quelque peu différent : les personnes nées au Vietnam, en particulier, peuvent être de langue maternelle chinoise, ce qui explique au moins en partie la différence entre ceux et celles qui indiquent ce pays comme lieu de naissance (86) et le nombre de personnes ayant le vietnamien comme première langue apprise (78).

... sauf pour les pays de vieille immigration Parmi les autres pays, l'Italie surtout et le Portugal comptent plus de locutrices, de locuteurs que de personnes nées dans ces pays : 24 personnes sont nées en Italie, mais 53 déclarent l'italien comme première langue, et pour le Portugal, les chiffres sont de 12 contre 20; les différences représentent donc des personnes nées ici mais de souche italienne ou portugaise récente. C'est le cas d'autres pays et d'autres langues aussi, mais dans une mesure moindre (polonais, grec, hongrois, hébreu); il s'agit, on le voit, de pays de vieille immigration.

Les langues dans chaque collège La répartition des langues les plus importantes dans les collèges est indiquée au tableau 5.2. Ici encore, une comparaison s'avère intéressante, cette fois avec le tableau 3.4 qui montre la répartition des étudiantes, des étudiants selon les pays de naissance et les collèges. La représentation des pays et des langues est assez semblable si l'on considère les proportions; toutefois, il faut prendre en considération les commentaires plus haut au sujet de la différence entre les pays représentés et les langues qui y sont parlées, d'une part, et les locutrices, les locuteurs de ces langues, d'autre part.

L'arabe et le créole Les différences les plus marquées ont trait à l'arabe et au créole : dans le premier cas, tous les collèges, sauf l'Outaouais, montrent que les personnes provenant de pays arabophones sont plus nombreuses que celles qui déclarent l'arabe comme première langue apprise et encore comprise. La différence est particulièrement marquée là où les chiffres sont les plus élevés, soit Bois-de-Boulogne et Saint-Laurent. Le créole, pour sa part, est moins représenté que Haïti dans tous les collèges.

L'italien et le portugais L'italien est surreprésenté, particulièrement au cégep de Bois-de-Boulogne qui double presque son chiffre (23 contre 12) et plus encore au cégep de Rosemont, qui compte dix-huit italophones contre cinq personnes nées en Italie. Enfin, sept personnes, au cégep de Saint-Laurent, déclarent le portugais comme première langue apprise alors qu'une seule personne est née au Portugal.

Les autres langues : une grande variété

Le nombre de langues *autres* parlées dans chacun des collèges est particulièrement élevé à Rosemont, si l'on considère le nombre d'étudiantes, d'étudiants qui ont ces langues comme premières apprises et encore comprises (17 et 27). Déjà, au cégep de Saint-Laurent, les langues sont nombreuses (15) mais elles sont parlées par cinquante personnes, donc chaque langue peut être parlée par plusieurs. Le tableau non publié ici des données ventilées par collège montre que huit langues sont parlées par plus de cinq personnes et moins de quinze, pour un total de 84; quatorze autres langues sont parlées par un total de 25 personnes. Au cégep de Rosemont, treize langues sont parlées par une seule personne et trois, par deux; au cégep de Bois-de-Boulogne, ces chiffres sont de dix et cinq, alors qu'à Saint-Laurent, ils ne sont que de deux et quatre.

6 - Année d'arrivée

Question 6 : Si vous êtes né-e à l'extérieur du pays, en quelle année êtes-vous arrivé-e au Canada?

51,1 % ici depuis 1985
27 % depuis 1990

On voit au tableau 6.1 que 77,9 % des étudiantes, des étudiants adultes nés ailleurs sont arrivés au pays depuis 1976, et près de 90 % depuis 1971. Le deuxième tableau (6.2) est présenté ici parce que plus de la moitié de cette population est arrivée depuis 1985 , dont 27 % au cours des deux dernières années seulement.

Les femmes ici depuis plus longtemps

Le tableau 6.3 en présente la distribution par sexe et par groupe linguistique. Chez les allophones, on remarque une différence entre les années d'arrivée des femmes et celles des hommes; les premières sont d'arrivée moins récente, 76,2 % d'entre elles étant ici depuis 1981 contre 87 % des hommes[13]. Elles attendent donc plus longtemps pour venir aux études collégiales que les hommes.

Les anglophones/ francophones ici depuis 1971

Chez les adultes nés ailleurs, du groupe anglophones/francophones, l'arrivée la plus importante se situe entre 1971 et 1980 : 47,2 % de ce groupe. S'agit-il d'adultes arrivés au pays dans leur enfance? Il serait intéressant de croiser cette donnée avec celles qui ont trait aux études ici et à l'étranger pour avoir une idée de la capacité des collèges participants de rejoindre les populations adultes venues d'ailleurs et qui sont établies ici depuis plusieurs années.

---

[13] Comme pour toutes les additions de catégories, nos calculs sont faits sur la base des données plutôt que des pourcentages.

Clientèles récentes : une tendance?

On pourrait essayer de voir également, dans des études ultérieures, si les étudiantes, les étudiants arrivés au pays depuis 1989-1990-1991 continuent de s'inscrire à l'éducation des adultes ou si des clientèles toujours plus récentes leur succèdent. Notre recherche sur *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires*[14] démontrait que celles-ci desservaient surtout les populations d'arrivée récente elles aussi. Il faudrait de même isoler les inscriptions aux cours de français langue seconde pour connaître l'importance de ces populations d'arrivée récente dans ces cours et, par la même occasion, leur présence dans d'autres programmes.

7 - Statut légal

Question 7 : Quel est votre statut légal au Canada

89 % de citoyenneté canadienne; plus de femmes que d'hommes

La population étudiante adulte des collèges participants est de citoyenneté canadienne dans un proportion de 89,0 % (tableau 7.1), et résidente permanente à 10,3 %. Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à être citoyennes canadiennes que résidentes permanentes : 57,9 % contre 40,1%; les proportions sont inverses chez les hommes : 43,5 % seulement sont citoyens et 52,8 % sont résidents (tableau 7.2). Ces données sont cohérentes avec celles du tableau précédent qui montrent que les femmes attendent plus longtemps avant de venir aux études : elles auront eu plus de temps que les hommes pour obtenir leur statut de citoyenne canadienne.

Programme spécial pour revendicatrice, revendicateur?

Les données non ventilées par sexe ou groupe linguistique font état de dix-huit revendicatrices, revendicateurs de statut de réfugié, dont treize au collège de Saint-Laurent et quatre au collège de Rosemont. Est-ce là un effet du hasard ou existe-t-il des programmes particuliers à l'intention de cette catégorie de personnes au moins au collège de Saint-Laurent? On sait que leurs études ne sont aucunement subventionnées par le gouvernement et qu'elles doivent défrayer en entier leurs droits de scolarité.

La résidence permanente

Ces mêmes données (non présentées ici) indiquent que le cégep de Saint-Laurent a la proportion la plus élevée de résidents permanents (31,2 % avec 279 personnes), suivi du cégep de Bois-de-Boulogne (14,1%, 158 personnes) et du cégep de Rosemont (6,2%, 98 personnes). Les deux autres cégeps participants en comptent moins de 2 % chacun.

Les visiteuses, les visiteurs

On s'étonnera peu, par contre, que six des neuf visiteuses, visiteurs se trouvent au cégep de l'Outaouais étant donné la proximité du corps diplomatique étranger. Les trois autres sont inscrits au cégep de Rosemont.

---

[14] Monique Ouellette, *op. cit.*

8 - Groupe ethnique d'identification

QUESTION 8 : À quel groupe ethnique vous identifiez-vous le plus?

39 groupes ethniques minoritaires

Outre les groupes québécois et canadiens (anglais et français) ou acadien, 39 groupes ethniques ont été mentionnés comme groupes auxquels les étudiantes, les étudiants adultes s'identifiaient le plus. Viennent en tête les groupes haïtien et libanais, suivis des groupes vietnamien, italien et arménien, lesquels comptent tous plus de 25 personnes. Sept autres en comptent quinze ou plus. (tableau 8.1)

Identités ethniques différentes des pays de naissance ...

Parmi les groupes qui comptent cinq personnes ou plus, les ressortissantes, les ressortissants de huit d'entre eux s'identifient uniquement aux groupes linguistiques autres qu'anglophone ou francophone. Il n'est pas impossible que certains se soient identifiés aux groupes québécois ou canadiens; cela est même probable étant donné les différences marquées entre les nombres de ce tableau et ceux des naissances dans d'autres pays, différences trop grandes pour ne dépendre que de la ventilation par groupe linguistique. Ainsi, par exemple, 30 personnes sont nées en Algérie, mais huit seulement s'identifient comme algériennes; 312 sont nées en Haïti et 185 se disent haïtiennes; 86 sont nées au Vietnam, 56 s'identifient à ce groupe ethnique.

... sauf exceptions

Ici encore, le groupe ethnique italien est plus nombreux que celui des personnes nées en Italie : 36 contre 24; trois personnes sont nées en Grèce et dix s'identifient au groupe grec. Au sujet des groupes arménien et juif, nous n'avons pas d'indication quant au lieu de naissance ou à la première langue apprise.

Le tableau 8.2 montre que 16 et 10 allophones disent appartenir aux groupes canadien-anglais et québécois-anglophone respectivement, contre 159 et 112 pour les groupes québécois-francophone et canadien-français.

Un allophone sur trois trois s'identifie aux groupes ethniques

Le tiers des femmes s'identifient aux groupes québécois/canadiens/acadien pendant que la proportion est légèrement inférieure chez les hommes (tableau 8.3). Dans l'ensemble, 31,7 % de cette population s'identifie à ces groupes et 68,3 % aux autres groupes ethniques.

L'identification ethnique selon le sexe

Les femmes, dans leur ensemble, s'identifient en plus grande proportion aux groupes ethniques québécois/canadiens/ acadien que les hommes (88,8 % contre 83,1 %, tableau 8.4). Chez les allophones, cependant, les femmes s'identifient dans une moindre mesure à ces groupes que les hommes : 4,7 % contre 6,1%. Et 11,2 % des femmes allophones disent s'identifier à des groupes autres, contre 16,9 % chez les hommes.

Diversité ethnique selon les collèges

Enfin, le tableau 8.5 montre la population des groupes ethniques d'identification pour chacun des établissements participants. Ceux de Saint-Laurent, de Bois-de-Boulogne et de Rosemont comptent respectivement 29, 27 et 26 groupes ethniques différents, représentant 298, 234 et 182 personnes. Le groupe haïtien est de loin le plus nombreux et il est aussi le plus fortement représenté aux collèges de Rosemont et de Bois-de-Boulogne; le groupe libanais vient en deuxième et c'est le groupe le plus important au collège de Saint-Laurent.

Concentrations dans les collèges

Comme dans les données sur le pays de naissance (tableau 3.4), on remarque ici une tendance à la concentration dans un seul collège d'une majorité des étudiantes, des étudiants de groupes ethniques. Au cégep de Saint-Laurent sont concentrés les groupes libanais, vietnamien, juif, marocain, polonais, chinois et roumain; au cégep de Bois-de-Boulogne, les groupes haïtien, arménien et syrien; au cégep de Rosemont, le groupe haïtien surtout. Une variété de groupes ethniques moins nombreux se retrouvent principalement aussi dans ces trois collèges. Notons que le cégep de l'Outaouais est le seul à compter une personne s'identifiant à un groupe ethnique amérindien.

9 - 10 - Niveau de scolarité complété

Question 9 : Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété au Canada?

Question 10 : Si vous êtes né-e à l'extérieur du pays, quel niveau de scolarité le plus élevé aviez-vous complété avant d'arriver au Canada?

Scolarité complétée

La formulation de cette question ne nous permet pas de connaître le niveau de scolarité de chacune des personnes interrogées mais bien de savoir où elles ont complété les diplômes mentionnés.

Primaire et secondaire

Selon le tableau 9-10.1, un total de 44,9 % des femmes et de 32,3 % des hommes ont complété les niveaux primaire et secondaire à l'extérieur du pays; de plus, 34 % des femmes et 38,4 % des hommes n'ont complété aucun niveau de scolarité avant d'arriver au Canada (36,3 % des allophones).

Diplôme universitaire

Par ailleurs, le niveau de diplomation universitaire des femmes (8,9 % ici et 22,1 % à l'étranger) et plus encore celui des hommes (12,3 % et 36,3%) nous semblent très élevés; quelle proportion de ces personnes est inscrite à des cours seulement, notamment des cours de langues, et quelle proportion est inscrite à des programmes plus complets? Le questionnaire ne nous permet pas de le savoir, mais on peut présumer qu'une majorité est inscrite à des cours plutôt qu'à des programmes.

Selon le tableau 9-10.2. 50,4 % des répondantes, des répondants ont au moins une scolarité secondaire complétée au Canada; et l'autre moitié d'entre eux ont

complété une scolarité collégiale ou universitaire, proportion très élevée ici aussi. Pour la scolarité complétée à l'étranger, les proportions sont de 44,3 % au secondaire, et 55,8 % au collégial et à l'université. La scolarité à l'étranger est donc plus élevée que celle complétée au Canada, surtout au niveau universitaire : 31,8 % et 17,3%.

11 - Heures de cours

Question 11 : À la fin de cette semaine, combien d'heures de cours aurez-vous eues au collège?

Les femmes ont plus d'heures de cours...

Les femmes allophones détiennent le record quant au nombre d'heures de cours par semaine : 21,3 % d'entre elles ont 13 heures ou plus, contre 18,6 % pour les hommes allophones, et 14,6 % et 10,3 % respectivement pour les hommes et les femmes du groupe anglophones/francophones (tableau 11.1).

... et les allophones plus que les anglophones/ francophones

Les allophones, globalement, sont plus nombreux à avoir 19 heures et plus de cours par semaine : 13,6 % contre 8,9 % pour le groupe anglophones/francophones.

Plus d'anglophones/ francophones ont moins de 10 heures

Ce dernier groupe est beaucoup plus nombreux dans les catégories de moins de 10 heures : 82,2 % au total, contre 65,3 % chez les allophones; et près des trois quarts (74 %) ont de 1 à 6 heures, contre un peu plus de la moitié chez les allophones (51 %).

Combien d'allophones dans des cours de CEIC?

La compilation actuelle des données relatives aux heures de cours ne nous permet pas de connaître le nombre et la proportion des allophones inscrits dans des cours de CEIC. Les données que nous avons présentement sont globales (tableau 11.2) et montrent 3,6 % des répondantes, des répondants dans ces catégories (25 à 27 heures), toutes langues confondues[15].

12 - Temps de voyagement

Question 12 : Combien de temps consacrez-vous à l'aller-retour au collège?

Temps plus long pour les femmes allophones

Le tableau 12.1 indique clairement que les étudiantes, les étudiants allophones consacrent un temps plus élevé à l'aller-retour au collège que leurs collègues du groupe anglophones/ francophones : la moyenne du temps se situe entre 31 et 45 minutes, contre moins de 30

[15] Ces cours sont habituellement de 25 heures.

minutes chez ces derniers. Ici encore, les femmes allophones détiennent le record : 42 % d'entre elles mettent plus de 46 minutes à se rendre au collège et à en revenir; dans ces catégories, les hommes allophones comptent pour 35,4%, ce qui est nettement supérieur aux 24,8 % et 25 % des femmes et des hommes du groupe anglophones/francophones.

Une courbe irrégulière chez les allophones

Ce dernier groupe se concentre dans les catégories de 30 minutes et moins : 55,5 % contre 42,4 % chez les allophones. La courbe est régulière chez les premiers : elle atteint son sommet dans les 16-30 minutes et redescend à peu près régulièrement, avec une légère remontée pour la catégorie de plus de 75 minutes (graphique 12.2). Chez les allophones, elle est irrégulière : elle atteint aussi son sommet dans les 16-30 minutes, mais elle redescend et remonte deux fois dans les catégories suivantes chez les femmes, et une seule fois, moins marquée, chez les hommes.

13 - 14 - Raison des études

Question 13 : Pourquoi poursuivez-vous des études collégiales?

Question 14 : Quelle est la raison principale pour laquelle vous poursuivez des études collégiales?

Les réponses à la question 13 ont été compilées pour l'ensemble de la population étudiante recensée, non pour les allophones seulement; on les retrouve au tableau 13 par ordre d'importance.

Un meilleur emploi

L'obtention d'un meilleur emploi est citée par 40,3 % des répondantes, des répondants comme raison de leur retour aux études. Toutefois, les raisons sont très variées et dans celles qui recueillent un pourcentage d'environ 25 % ou plus, on cite autant les raisons personnelles que celles qui ont trait aux études ou au travail. Ce sont cependant les tableaux de la question suivante qui peuvent éclairer sur l'importance réelle des différentes raisons.

Un meilleur emploi, un diplôme, l'université et les compétences

Le tableau 14.1 montre les raisons dans l'ordre de leur présentation dans le questionnaire. Pour les adultes allophones, hommes autant que femmes, la principale raison du retour aux études est l'obtention d'un meilleur emploi : 27 % chez les hommes et 30 % chez les femmes. L'obtention d'un diplôme vient en deuxième lieu, avec 16,6 % et 17,2 % respectivement. La préparation à l'université vient au troisième rang chez les femmes et au quatrième chez les hommes; c'est l'inverse pour l'accroissement des compétences, quatrième raison pour les femmes et troisième pour les hommes.

En général, les proportions suivantes sont assez semblables, sauf peut-être pour ce qui a trait à la nécessité de satisfaire le Centre d'emploi : 2,6 % chez les femmes et 1 % chez les hommes; les nombres sont trop faibles pour retenir l'attention.

Le travail Le tableau 14.3 regroupe les raisons de façon quelque peu arbitraire mais utile à la compréhension de la situation globale. Les raisons liées au travail obtiennent un pourcentage semblable chez les allophones et chez l'ensemble de la population recensée (46,9 % et 46,3 %); mais l'obtention d'un meilleur emploi est une raison du retour aux études plus importante pour les allophones (28,5%) que pour l'ensemble (20,9 %).

Les études Les raisons liées aux études sont légèrement plus importantes pour les allophones (29,3 % contre 26,1 %) et le diplôme non reconnu est cité par 1,9 % seulement d'allophones, ce qui peut paraître étonnant.

Les raisons personnelles Les raisons personnelles sont plus importantes pour l'ensemble que pour les allophones (24,1 % et 17,9 %); la satisfaction personnelle et l'amélioration de la culture générale comptent davantage pour les premiers, de même que le développement des habiletés. En revanche, l'amélioration du français est citée davantage par les allophones que par l'ensemble (4,3 % et 1,8 %), ce qui était évidemment prévisible.

15 - Sources d'information sur l'éducation des adultes

Question 15 : Quelle source d'information vous a servi pour connaître les cours et les programmes de l'éducation des adultes?

Le libellé de la question était le suivant : «Au meilleur de votre souvenir, avant vos premières démarches pour vous inscrire à l'éducation des adultes du Collège, par quel moyen avez-vous appris qu'on y offrait des cours ou des programmes de formation qui pouvaient vous intéresser?»

Parents et amis d'abord, le S.E.A. ensuite Selon le tableau 15.1, la source principale d'information des étudiantes, des étudiants allophones est celle des parents et des amis; plus du quart d'entre eux ont appris l'existence de cours ou de programmes de formation par eux (26,7 %); cette source vient au troisième rang pour l'ensemble de la population recensée (16,5 %). Une proportion presque aussi élevée (23,7 %) des allophones l'ont appris en s'informant à l'éducation des adultes, première source pour l'ensemble (24,9 %). La publicité de l'éducation des adultes joue également un rôle de premier plan pour l'ensemble (18 %) mais a été moins importante pour les allophones (13,8 %).

Des sources peu utilisées Ce qui ressort clairement aussi, c'est que certaines sources ont été très peu utilisées par les allophones (moins de 5 %) : les associations ethniques ou professionnelles, les journaux communautaires, Accès-cible ou le Cégéphone, les employeurs, les collègues de travail ou la

Commission de formation professionnelle. Les collègues de travail, l'employeur et les journaux communautaires sont un peu plus utiles à l'ensemble, mais les autres sources restent très peu utilisées.

1e Sources collégiales
2e parents et amis
3e publicité

Le regroupement effectué au tableau 15.2 montre que les sources collégiales sont les plus importantes pour les allophones (29,2 %) mais viennent au deuxième rang pour l'ensemble (30,6 %). La source personnelle que constituent les parents et amis des allophones vient immédiatement après (26,7 %), alors qu'elle est beaucoup moins importante pour l'ensemble (16,5 %).

La publicité ne vient qu'au troisième rang chez les allophones (26,4 %) alors qu'elle est de loin la source la plus importante pour l'ensemble de la population recensée (34,1 %). Les sources gouvernementales sont beaucoup moins utilisées, mais quand même presque deux fois plus importantes chez les allophones que chez l'ensemble (9,5 % contre 5,9 %). On voit aussi une différence marquée entre l'utilisation des sources professionnelles chez les allophones (7 %) et chez l'ensemble (12,4 %).

16 -17 Raisons du choix de ce collège

Question 16 : Quelles raisons peuvent avoir influencé votre décision de venir dans ce collège-ci?

Question 17 : Quelle est la raison principale qui a influencé votre décision de venir dans ce collège-ci?

Collège le plus près pour l'ensemble des adultes

Plus de la moitié des personnes recensées citent la proximité du collège de leur résidence comme raison du choix de l'établissement (52,8 %); c'est, de loin, la raison principale du choix puisque la raison qui vient en deuxième lieu n'obtient que 30 % des faveurs («Ce collège offre le programme»). Ici encore, comme à la question 13, les raisons multiples n'ont pas été ventilées par groupe linguistique.

Proximité moins importante pour les allophones

Si la raison la plus importante dans le choix du collège, tant pour les allophones que pour l'ensemble de la population recensée, est celle de la proximité du lieu de résidence (tableau 17.1), cette importance est toutefois moins grande pour les allophones que pour l'ensemble : 26,2 % contre 36,7 %.

Le programme

Le fait que le collège offre le programme, d'une part, et de l'autre, le fait qu'il soit le seul à l'offrir retient les suffrages de 31,2 % des allophones et de 33,2% de l'ensemble. Le programme représente donc une raison très importante du choix tant pour les allophones que pour les anglophones/francophones et ce, dans des proportions comparables.

La réputation du collège

La réputation du collège compte davantage pour les allophones : avec 21,4 % des suffrages, elle se place au deuxième rang, alors qu'elle vient au quatrième rang, avec 12,3 % des suffrages, pour l'ensemble de la population.

Les autres raisons se retrouvent sensiblement aux mêmes rangs pour les deux groupes, avec des différences de pourcentages mineures.

Des différences entre groupes linguistiques et entre sexes

Trois raisons présentent des différences marquées entre les sexes et entre les groupes linguistiques (tableau 17.2). La différence dans l'importance accordée à la proximité du lieu de résidence apparaît ici clairement : elle est plus grande chez les femmes des deux groupes linguistiques que chez les hommes, d'une part, et elle est de beaucoup supérieure chez les anglophones/francophones que chez les allophones. Que le collège soit le seul à offrir le programme compte davantage pour les hommes que pour les femmes, et ici encore, plus pour les anglophones/francophones que pour les allophones. Enfin, la recommandation par d'autres a légèrement plus de poids chez les allophones que chez les anglophones/ francophones, et plus chez les femmes des deux groupes que chez les hommes.

Réputation et connaissances, choix pédagogique, raisons pratiques

Au tableau 17.3, nous avons regroupé les raisons par grandes catégories : réputation et connaissances, choix pédagogique, raisons pratiques et autres raisons. Chez les allophones, les trois catégories de raisons viennent à peu près à égalité, variant seulement entre 32,2 % et 33,9 %. Les distinctions sont beaucoup plus marquées chez l'ensemble de la population pour qui les raisons pratiques viennent en premier (38,8 %) et les raisons pédagogiques en deuxième (34,4 %); les raisons ayant trait à la réputation et aux connaissances ne recueillent que le cinquième des suffrages (20,5 %).

18 - Diplôme visé

Question 18 : Jusqu'à l'obtention de quel diplôme avez-vous l'intention de demeurer aux études?

Diplôme universitaire et D.E.C. : différences entre sexes

Le diplôme universitaire est le premier objectif des hommes allophones (27,3 %, tableau 18) et le D.E.C., le deuxième (19,2 %); chez les femmes allophones, le D.E.C. tient le premier rang (26 %) et le diplôme universitaire, le deuxième (23,8 %).

Allophones plus ambitieux

Dans les deux cas, les proportions sont de beaucoup plus élevées que dans le groupe anglophones/francophones, tout particulièrement pour ce qui est des femmes de ce groupe : seulement 18,5 % d'entre elles visent le diplôme universitaire et 14,5 %, le D.E.C; pour les hommes anglophones/francophones, les proportions sont de 23,9 % et de 16,5 %.

Femmes moins décidées

Dans les deux groupes, les femmes sont plus nombreuses à n'être pas encore décidées : 23,6 % chez les allophones et 24,2 % chez le groupe anglophones/francophones; les hommes sont moins nombreux dans cette catégorie : 19,8 % et 18 %. Cette réponse est la première en importance du groupe anglophones/francophones.

Plus d'intérêt pour les diplômes chez les allophones

Une proportion deux fois plus grande du groupe anglophones/francophones n'est intéressée par aucun diplôme : 16,9 %, contre 8,4 % chez les allophones.

Moins d'intérêt chez les femmes allophones pour les autres diplômes

Les reconnaissances collégiales officielles autres que le D.E.C. (A.E.C., C.E.C., attestation de participation au cours) intéressent moins les femmes allophones que les femmes du groupe anglophones/francophones, tout particulièrement les A.E.C. : 4,8 % contre 11,9 %.

Cohérence avec les raisons du retour aux études

Donc, une plus grande proportion d'allophones que d'anglophones/francophones visent les diplômes, universitaires et D.E.C.; les allophones accordent une moins grande importance aux reconnaissances officielles autres que le D.E.C., surtout chez les femmes, et un peu plus du cinquième d'entre eux, comme leur contrepartie, ne sont pas encore fixés.

Ces données concordent assez bien avec les raisons du retour aux études (question 14) bien qu'une proportion moins élevée visait le diplôme et la préparation à l'université : 16,9 % et 10,5 % pour un total de 27,5 %, contre un total de 48,1 % pour la question 18. Il faut toutefois tenir compte du fait qu'il s'agissait de la *principale* raison du retour aux études; leur premier choix, obtenir un meilleur emploi, pouvait aussi entraîner la nécessité du diplôme recherché à la question 18.

19 - Compétence en français

Question 19 : Comment évaluez-vous votre compétence en français?

Français écrit et parlé

Les quatre premières sous-questions portent sur le français écrit (difficulté à lire les textes, obligation de consulter le dictionnaire pour comprendre un texte à lire, fautes dans les textes à rédiger et limites du vocabulaire dans la composition), et les deux dernières, sur le français parlé (possibilité de conversations amicales et de participation aux discussions en classe). Pour les quatre premières sous-questions, la réponse positive est obtenue par le *rarement* ou *jamais vrai,* et pour les deux dernières, par l'inverse : *toujours* ou *souvent vrai.*

Plus de facilité pour lire que pour écrire

Le tableau 19.1 montre une compétence en français des allophones plus grande pour la lecture que pour la rédaction, ce qui était prévisible; moins de 15 % ont de la difficulté à lire les textes et un peu plus de 20 % doivent consulter le dictionnaire *toujours* ou *souvent*. Les fautes dans la rédaction sont le plus grand problème : 32 % en font *souvent* beaucoup, et 8,6 % en font *toujours* beaucoup; le vocabulaire est limité pour 42,6 %, soit une proportion légèrement supérieure à celle des fautes.

Limites des réponses

Pour ce qui est du français parlé, 15,2 % éprouvent de la difficulté dans les conversations amicales, et 19 % dans les discussions en classe. Dans le groupe anglophones/francophones, les données sont de 9,2 % et de 12 % respectivement, ce qui a de quoi étonner. Les anglophones ne comptant que pour 2,1 % de l'ensemble de la population recensée, on est porté à croire que les questions ont été mal comprises : on aura répondu en tenant compte non seulement de la connaissance du français, mais aussi des difficultés à avoir des amies, des amis au collège pour avoir de telles conversations, et peut-être aussi, de la timidité devant les discussions en classe, timidité due à la langue ou, peut-être, à d'autres facteurs notamment culturels.

Ressemblances entre groupes linguistiques

Le graphique 19.3 compare les réponses des allophones et celles des anglophones/francophones. Il permet de constater que les forces et les faiblesses des deux groupes se retrouvent aux mêmes endroits, les courbes étant presque parallèles avec des accents plus prononcés pour les difficultés des allophones. Ce sont les fautes dans les textes à rédiger qui posent le plus fréquemment de problème, le vocabulaire limité venant au deuxième rang.

20 - Situation de travail

Question 20 : Quelle est votre situation actuelle par rapport au marché du travail?

La moitié des allophones travaillent...

Chez les allophones, les hommes travaillent davantage à temps plein, les femmes, à temps partiel (tableau 20); mais si on additionne les deux sortes de travail, les proportions sont à peu près égales, légèrement supérieures chez les hommes : 52,5 % et 50,1 %. Les femmes sont par contre moins nombreuses au chômage ou à la recherche d'un emploi (19,4 % contre 27,5 %) et plus nombreuses à être sans travail et ne cherchant pas d'emploi (9,2 % et 2,8 %). Enfin, elles sont un peu plus nombreuses aux études payées par le gouvernement : 14,2 % contre 12,9 %.

... contre près des trois quarts des anglophones/francophones

Les proportions sont assez différentes pour le groupe anglophones/francophones. Les hommes et les femmes au travail sont plus nombreux (72,7 % et 70,6 %), bien que, là aussi, les femmes travaillent davantage à temps partiel (15,6 % contre 12,8 %). Le pourcentage d'études payées par le gouvernement est de moitié inférieur dans ce groupe : 6,8 % contre 13,6 % chez les allophones. Les proportions des personnes en chômage ou à la

recherche d'un emploi et des personnes sans travail ne cherchant pas d'emploi sont, quant à elles, de beaucoup inférieures chez les anglophones/ francophones : un total de 14,3 % contre 29,5 %.

Des questions

Dans l'ensemble, donc, la situation de travail est beaucoup moins favorable chez les allophones que chez les anglophones/ francophones. Est-ce par choix? On peut en douter pour les 23,5 % qui se déclarent en chômage ou à la recherche d'un emploi; ce peut en être un pour les 9,2 % de femmes allophones qui n'en cherchent pas, mais cela peut aussi être une indication de leur difficulté à s'insérer sur le marché du travail.

Des réponses à ces questions ne pourraient être trouvées qu'en interrogeant un échantillon d'allophones; elles permettraient par le fait même de vérifier si les cours offerts sont véritablement axés sur leurs besoins d'emplois, premier motif, ne l'oublions pas, du retour aux études.

21 - Heures de travail

QUESTION 21 : Pendant combien d'heures par semaine occupez-vous présentement un emploi rémunéré?

Fiabilité limitée des réponses

Un grand nombre de répondantes, de répondants ont ignoré cette question, tout particulièrement chez les allophones; ceux-ci n'ont répondu que dans une proportion de 65,9 % contre 82,3 % chez le groupe anglophones/francophones (tableau 21). Il nous faut donc être prudents dans l'analyse des données et les voir comme une indication de la situation plutôt qu'un portrait fidèle, d'autant plus que les proportions diffèrent du tableau 20 au tableau 21.

Plus de 31 heures de travail pour la moitié des allophones

Près de la moitié des femmes allophones déclarent travailler plus de 31 heures (49 %) et 57,6 % des hommes sont dans cette catégorie; au total, les proportions sont de 53,6 % des répondantes, des répondants allophones contre 66,1 % chez le groupe anglophones/francophones.

On se rappellera qu'à la question 20, seulement 38,8 % des allophones (378) disaient travailler à temps plein, alors que 356 disent travailler 31 heures et plus, ce qui est généralement considéré comme du travail à temps plein. Il se peut qu'à la question 20, certains aient répondu selon le genre d'emploi qu'ils occupaient (considéré par l'employeur comme étant à temps partiel) plutôt que selon le nombre total hebdomadaire d'heures travaillées; et des répondantes, des répondants peuvent cumuler deux ou trois emplois à temps partiel sans occuper un poste à temps plein, ce qui pouvait les amener à dire qu'ils travaillaient à temps partiel.

recherche d'un emploi et des personnes sans travail ne cherchant pas d'emploi sont, quant à elles, de beaucoup inférieures chez les anglophones/ francophones : un total de 14,3 % contre 29,5 %.

Des questions

Dans l'ensemble, donc, la situation de travail est beaucoup moins favorable chez les allophones que chez les anglophones/ francophones. Est-ce par choix? On peut en douter pour les 23,5 % qui se déclarent en chômage ou à la recherche d'un emploi; ce peut en être un pour les 9,2 % de femmes allophones qui n'en cherchent pas, mais cela peut aussi être une indication de leur difficulté à s'insérer sur le marché du travail.

Des réponses à ces questions ne pourraient être trouvées qu'en interrogeant un échantillon d'allophones; elles permettraient par le fait même de vérifier si les cours offerts sont véritablement axés sur leurs besoins d'emplois, premier motif, ne l'oublions pas, du retour aux études.

21 - Heures de travail

QUESTION 21 : Pendant combien d'heures par semaine occupez-vous présentement un emploi rémunéré?

Fiabilité limitée des réponses

Un grand nombre de répondantes, de répondants ont ignoré cette question, tout particulièrement chez les allophones; ceux-ci n'ont répondu que dans une proportion de 65,9 % contre 82,3 % chez le groupe anglophones/francophones (tableau 21). Il nous faut donc être prudents dans l'analyse des données et les voir comme une indication de la situation plutôt qu'un portrait fidèle, d'autant plus que les proportions diffèrent du tableau 20 au tableau 21.

Plus de 31 heures de travail pour la moitié des allophones

Près de la moitié des femmes allophones déclarent travailler plus de 31 heures (49 %) et 57,6 % des hommes sont dans cette catégorie; au total, les proportions sont de 53,6 % des répondantes, des répondants allophones contre 66,1 % chez le groupe anglophones/francophones.

On se rappellera qu'à la question 20, seulement 38,8 % des allophones (378) disaient travailler à temps plein, alors que 356 disent travailler 31 heures et plus, ce qui est généralement considéré comme du travail à temps plein. Il se peut qu'à la question 20, certains aient répondu selon le genre d'emploi qu'ils occupaient (considéré par l'employeur comme étant à temps partiel) plutôt que selon le nombre total hebdomadaire d'heures travaillées; et des répondantes, des répondants peuvent cumuler deux ou trois emplois à temps partiel sans occuper un poste à temps plein, ce qui pouvait les amener à dire qu'ils travaillaient à temps partiel.

Moins de 5 heures pour 1/5 d'entre eux

Un peu plus du cinquième des allophones travaillent moins de 5 heures, proportion beaucoup plus faible chez les anglophones/francophones (21,6 % contre 15 %); près du tiers travaillent 15 heures ou moins chez les allophones, un peu plus du cinquième chez les anglophones/ francophones (30,2 % et 20,3 %). Dans l'ensemble, 64 % des allophones et 75 % des anglophones/ francophones travaillent plus de 20 heures. On se rappellera (question 11) que les allophones sont plus nombreux à avoir 19 heures et plus de cours par semaine.

22 - Revenu du ménage

Question 22 : Pouvez-vous nous indiquer à combien environ s'est élevé le revenu de votre ménage pour l'année 1991?

Les femmes gagnent moins, les allophones aussi

Le tableau du revenu des ménages (tableau 22.1) montre qu'une certaine différence existe entre les sexes, les femmes des groupes allophones comme anglophones/francophones ayant des revenus moins élevés que les hommes. Toutefois, chez les allophones des deux sexes, la médiane se retrouve dans les catégories de 10 001 à 20 000 $, alors que chez les femmes du groupe anglophones/ francophones, elle se situe dans la catégorie des 25 001 à 30 000 $, et chez les hommes de ce groupe, dans la catégorie des 30 001 à 35 000 $. Chez les allophones, les hommes sont néanmoins plus nombreux dans les catégories de moins de 20 000 $ et dans celles de plus de 30 000 $; c'est aussi le cas du groupe anglophones/ francophones, où les hommes sont plus nombreux dans les catégories de moins de 20 000 $ et de plus de 25 000 $.

Différences plus grandes entre les groupes linguistiques qu'entre les sexes

Les différences sont donc beaucoup plus considérables entre les groupes linguistiques qu'entre les sexes. 22,2 % des anglophones/francophones déclarent des revenus de plus de 50 000 $ et 32,9 %, un revenu de 20 000 $ et moins; ces pourcentages chez les allophones sont de 4,6 % et de 68,7 %. Le graphique 22.2 illustre bien cette différence, avec les sommets des courbes aux extrêmes de l'échelle des revenus.

Pour avoir une meilleure idée de la situation financière des répondantes, des répondants, il faudrait croiser ces données avec celles du tableau suivant, portant sur le nombre de personnes que ces revenus servent à soutenir. Mais déjà avec le tableau 22.1 et le graphique 22.2, on peut voir que les allophones en particulier se retrouvent en grande majorité dans des conditions extrêmement précaires[16].

[16] Il nous est impossible, dans le cadre du présent mandat, d'étudier toutes les données propres à chacun des collèges participants; toutefois, un rapide coup d'œil aux données brutes montre des disparités intéressantes sur le plan des revenus, avec des concentrations importantes dans les bas niveaux aux cégeps de Rosemont et de Saint-Laurent et dans les hauts niveaux aux cégeps Édouard-Montpetit et de l'Outaouais. Il serait intéressant de voir également, par collège, les autres données socio-économiques de ces populations.

23 - Nombre de personnes soutenues

Question 23 : Combien de personnes ce revenu sert-il à soutenir?

Charge plus lourde pour les femmes allophones

Le tableau 23 montre la répartition des groupes allophones et anglophones/francophones selon le nombre de personnes que le revenu sert à soutenir. La situation des femmes allophones ressort clairement : elles ne sont que 27,3 % à être seules soutenues par leur revenu; 33,5 % des hommes allophones sont dans cette situation. Les proportions sont de 40,9 % chez leurs consœurs du groupe anglophones/francophones et de 46,4 % chez les hommes de ce groupe.

Les femmes allophones sont plus nombreuses à soutenir trois personnes ou plus avec un seul revenu : un total de 53,9 % ont trois personnes et plus à charge, contre 45,2 % chez les hommes allophones; les femmes et les hommes du groupe anglophones/ francophones suivent loin derrière avec 33,9 % et 30,6 % respectivement. Chez ce dernier groupe, les femmes sont plus nombreuses dans toutes les catégories, sauf dans celle d'une seule personne.

Charge plus lourde pour les allophones

L'ensemble de la situation accuse des différences marquées entre les allophones et leur contrepartie anglophones/francophones. Près de la moitié des allophones ont trois personnes et plus, contre 32,6 % dans l'autre groupe, et 69,4 % en ont deux ou plus, contre 57 % dans le groupe anglophones/francophones.

Situation économique difficile pour les allophones

Les allophones, hommes et femmes et surtout ces dernières, ont donc une charge financière plus lourde, avec des revenus considérablement inférieurs à ceux du groupe anglophones/francophones. Un croisement de ces données montrerait une situation économique sûrement très difficile pour une bonne partie d'entre eux.

Addendum :

Les minorités ethniques en éducation des adultes dans les collèges participants

Les minorités ethniques dans les collèges participants

Nous ajoutons un tableau (tableau 24) qui présente quelques données sur les minorités ethniques dans les collèges participants, en indiquant les pourcentages d'étudiantes, d'étudiants nés à l'extérieur du Canada et du Québec, de ceux dont la langue d'origine n'est pas le français, ou n'est ni le français ni l'anglais, et de ceux qui s'identifient à des groupes ethniques autres que canadiens, québécois ou acadien.

Taux plus élevés à Bois-de Boulogne et à Saint-Laurent

On voit que les cégeps de Saint-Laurent et de Bois-de-Boulogne ont des taux plus élevés que la moyenne dans chacun des domaines; celui de Rosemont se rapproche de cette moyenne. Le collège de Saint-Laurent est le seul où les personnes nées ailleurs qu'au Canada ou au Québec sont en majorité : 54,8 %. Bois-de-Boulogne suit de loin, avec un peu moins du tiers (29,2 %) et Rosemont, avec moins du cinquième (18,9 %). Les collèges Édouard-Montpetit et de l'Outaouais ont moins de 10 % chacun (7,3 % et 4,8 %).

Plus de pays que de langues ou d'ethnies *autres*

On note également que, sauf au cégep de l'Outaouais, le nombre de personnes nées ailleurs qu'au Canada ou au Québec est plus élevé que celui des personnes ayant des langues premières autres que le français ou l'anglais. Et ce dernier nombre est lui aussi supérieur au nombre de personnes qui s'identifient à des ethnies autres que canadiennes, québécoises ou acadienne. Nous avions fait mention de ce fait dans nos commentaires sur les questions spécifiques.

La langue

Dans l'ensemble des collèges participants, le cinquième (19,9 %) des étudiantes, des étudiants adultes indiquent une langue autre que le français comme première langue apprise et encore comprise, ce qui a des conséquences évidentes du point de vue de l'enseignement. Aux cégeps de Saint-Laurent et de Bois-de-Boulogne, les proportions sont plus élevées : près de la moitié dans le premier cas (49,3 %) et plus du quart dans le second (26,1 %).

L'ethnie d'identification

Bien que les pourcentages relatifs à cette question soient plus faibles que ceux des trois autres, la proportion reste élevée aux cégeps de Saint-Laurent (35,3 %) et de Bois-de-Boulogne (21,3 %) .

Les portraits de chacun

Mais les portraits véritables de chacun des collèges participants restent à dresser; si certains des tableaux de ce rapport donnent des indications, une étude plus fine est nécessaire pour connaître leurs situations respectives.

Les tableaux

Question 1 : **Êtes-vous une femme?....**
Êtes-vous un homme? ....

Tableau 1.1

Population étudiante selon le sexe

	ALLOPHONES		ENSEMBLE	
	N.	%	N.	%
Femmes	600	50,2	3 288	58,3
Hommes	596	49,8	2 355	41,7
Total	1 196	100,0	5 643	100,0

Tableau 1.2

Distribution par sexe dans chacun des collèges participants

COLLÈGES	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%	N.	%	Total	%
Bois-de-Boulogne	716	64,1	401	35,9	1 117	19,8
Édouard-Montpetit	863	66,4	436	33,6	1 299	23,0
Outaouais	417	51,4	394	48,6	811	13,4
Rosemont	960	61,2	608	38,8	1 568	27,8
Saint-Laurent	332	39,2	516	60,8	848	15,0
Total	3 288	58,3	2 355	41,7	5 643	100,0

QUESTION 2 : En quelle année êtes-vous né-e?

TABLEAU 2

Année de naissance par sexe et par groupe linguistique

ANNÉES	ÂGES	FEMMES		HOMMES		TOTAL		
		N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%	%cum*
ALLOPH.								
1968 - 1974	18 - 24 ans	93	19,9	78	16,0	171	17,9	17,9
1958 - 1967	25 - 34 ans	186	39,8	197	40,5	383	40,2	58,1
1948 - 1957	35 - 44 ans	146	31,3	134	27,6	280	29,4	87,5
1938 - 1947	45 - 54 ans	37	7,9	58	11,9	95	10,0	97,5
1928 - 1937	55 - 64 ans	3	0,6	16	3,3	19	2,0	99,5
1927 et avant	65 ans et +	2	0,4	3	0,6	5	0,5	100,0
Total		467	100,0	486	100,0	953	100,0	
ANG./FRAN.								
1968 - 1974	18 - 24 ans	611	22,1	496	27,3	1 107	24,2	24,2
1958 - 1967	25 - 34 ans	892	32,3	654	36,0	1 546	33,8	57,9
1948 - 1957	35 - 44 ans	755	27,3	423	23,3	1 178	25,7	83,6
1938 - 1947	45 - 54 ans	356	12,9	171	9,4	527	11,5	95,2
1928 - 1937	55 - 64 ans	115	4,2	49	2,7	164	3,6	98,7
1927 et avant	65 ans et +	32	1,2	26	1,4	58	1,3	100,0
Total		2 761	100,0	1 819	100,0	4 580	100,0	

* Les pourcentages cumulatifs sont calculés à partir des nombres absolus plutôt qu'à partir des pourcentages, ce qui entraîne une légère différence avec les totaux de pourcentages; il en sera de même dans les autres tableaux présentant de tels pourcentages cumulatifs.

Question 3 : Dans quel pays êtes-vous né-e?

Tableau 3.1

Distribution selon le pays de naissance relativement à la population née ailleurs * et à l'ensemble**

	N.	% **	%*		N.	%*	%**
Algérie	30	0,5	2,4	Canada	316	5,6	
Bénin	1	0,0	0,1	Québec	4 121	72,7	
Cameroun	1	0,0	0,1	États-Unis	11	0,2	0,9
Égypte	46	0,8	3,7	Mexique	10	0,2	0,8
Gabon	2	0,0	0,2	**Total Am. Nord ** **	**4 458**	**78,6**	
Ghana	1	0,0	0,1	**Total Am. Nord ***	**21**	**0,2**	**1,7**
Guinée	2	0,0	0,2				
Madagascar	8	0,1	0,6	Chine populaire	3	0,1	0,2
Mali	1	0,0	0,1	Inde	5	0,1	0,4
Maroc	53	0,9	4,3	Iran	12	0,2	1,0
Maurice	5	0,1	0,4	Israël	4	0,1	0,3
Mozambique	1	0,0	0,1	Kampuchea	18	0,3	1,5
Togo	1	0,0	0,1	Laos	10	0,2	0,8
Tunisie	10	0,2	0,8	Liban	197	3,5	16,0
Zaïre	4	0,1	0,3	Palestine	1	0,0	0,1
Afrique	**166**	**2,9**	**13,5**	Sri Lanka	2	0,0	0,2
				Syrie	28	0,5	2,3
Cuba	1	0,0	0,1	Taïwan	2	0,0	0,2
El Salvador	25	0,4	2,0	Viet-Nam	86	1,5	7,0
Guatémala	12	0,2	1,0	**Asie**	**368**	**6,5**	**29,8**
Haïti	312	5,5	25,3				
Martinique	4	0,1	0,3	Allemagne	6	0,1	0,5
Nicaragua	1	0,0	0,1	Angleterre	2	0,0	0,2
Panama	2	0,0	0,2	Arménie	1	0,0	0,1
Rép. dominicaine	1	0,0	0,1	Belgique	11	0,2	0,9
Am. cent.Caraïbes	**358**	**6,3**	**29,0**	Bulgarie	10	0,2	0,8
				Écosse	3	0,1	0,2
Argentine	6	0,1	0,5	Espagne	9	0,2	0,7
Bolivie	2	0,0	0,2	Ex-U.R.S.S.	6	0,1	0,5
Brésil	5	0,1	0,4	Finlande	1	0,1	0,1
Chili	21	0,4	1,7	France	79	1,4	6,4
Colombie	11	0,2	0,9	Grèce	3	0,1	0,2
Équateur	3	0,1	0,2	Hongrie	7	0,1	0,6
Pérou	19	0,3	1,5	Italie	24	0,4	1,9
Uruguay	4	0,1	0,3	Pologne	25	0,4	2,0
Vénézuela	1	0,0	0,1	Portugal	12	0,2	1,0
Amérique du Sud	**72**	**1,3**	**5,8**	Roumanie	41	0,7	3,3
				Suisse	2	0,0	0,2
				Tchécoslovaquie	6	0,1	0,5
				Turquie	1	0,0	0,1
				Europe	**249**	**4,4**	**20,2**
				**Grand total ** **	**5 671**	**100,0**	
				Total *	**1 234**	**21,8**	**100,0**

* excluant le Canada et le Québec. ** incluant le Canada et le Québec.

TABLEAU 3.2

Pays de naissance
(selon l'importance de la représentation)

	N.	%**	%*		N.	%*	%**
Maroc (5)	53	0,9	4,3	Liban (2)	197	3,4	16,0
Égypte (6)	46	0,8	3,7	Viet-Nam (3)	86	1,5	7,0
Algérie (8)	30	0,5	2,4	Syrie (9)	28	0,5	2,3
Autres	37	0,7	3,0	Kampuchea (14)	18	0,3	1,5
Total Afrique	**166**	**2,9**	**13,5**	Iran	12	0,2	1,0
				Autres	27	0,5	2,2
Haïti (1)	312	5,4	25,3	**Asie**	**368**	**6,5**	**29,8**
El Salvador (10)	25	0,4	2,0				
Guatémala	12	0,2	1,0	France (4)	79	1,4	6,4
Autres	9	0,2	0,7	Roumanie (7)	41	0,7	3,3
Tot. Am. cent-Car.	**358**	**6,3**	**29,0**	Pologne (10)	25	0,4	2,0
				Italie (11)	24	0,4	1,9
Chili (12)	21	0,4	1,7	Portugal	12	0,2	1,0
Pérou (13)	19	0,3	1,5	Autres	68	1,2	5,5
Autres	32	0,6	2,5	**Europe**	**249**	**4,4**	**20,2**
Total Am. du Sud	**72**	**1,3**	**5,8**				
Canada	316	5,6	—				
Québec	4 121	72,7	—				
Autres	21	0,2	1,7				
Total Am. Nord**	**4 458**	**78,6**		**Total ****	**5 671**	**100,0**	—
Total Am. Nord*	**21**	**0,2**	**1,7**	**Total ***	**1 234**	**21,8**	**100,0**

*excluant le Canada et le Québec. **incluant le Canada et le Québec.
Les chiffres entre parenthèses indiquent l'ordre d'importance numérique des pays.

TABLEAU 3.3

Pays de naissance autres que le Canada et le Québec, selon le sexe

	F	H	Total
Algérie	9	21	30
Égypte	22	23	45
Maroc	20	32	52
Autres pays d'Afrique	9	24	33
Afrique	**60**	**100**	**160**
El Salvador	13	10	23
Haïti	193	112	305
Autres pays de la rég.	7	12	19
Am. centrale - Car.	**213**	**134**	**347**
Chili	11	10	21
Pérou	7	12	19
Autres pays de la rég.	16	16	32
Amérique du Sud	**34**	**38**	**72**
Pays de l'Amérique du Nord *	11	10	21
Am. du Nord *	**11**	**10**	**21**
Iran	5	7	12
Kampuchea	5	12	17
Liban	84	105	189
Syrie	13	11	24
Viet-Nam	37	48	85
Autres pays d'Asie	15	14	29
Asie	**159**	**197**	**356**
France	43	36	79
Italie	10	14	24
Pologne	14	8	22
Roumanie	16	23	39
Autres pays de la rég.	40	36	76
Europe	**123**	**117**	**240**
Total	**600**	**596**	**1 196**

* excluant le Canada et le Québec.

TABLEAU 3.4

Pays de naissance selon les collèges

Pays	Total	B.-de B.	Ed.mon.	Outa.	Rosem.	St-L
Haïti	312	109	26	4	115	58
Liban	197	64	3	0	13	117
Vietnam	86	8	7	0	25	46
France	79	11	12	9	31	16
Maroc	53	3	7	4	10	29
Égypte	46	26	2	1	3	14
Roumanie	41	6	1	1	1	32
Algérie	30	4	1	0	5	20
Syrie	28	21	0	0	0	7
Pologne	25	2	1	0	4	18
Italie	24	12	1	1	5	5
Autres (54 pays)	313	58	35	19	83	118
Totaux	1 234	324	96	39	295	480
% des rép. valides	21,8	29,2	7,3	4,8	18,9	54,8

TABLEAU 3.5.1

Population étudiante selon le sexe, le groupe linguistique et le lieu de naissance

	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
ALLOPHONES	N.	%/sexe	%/total	N.	%/sexe	%/total	N.	%/total
Nés hors Canada	455	14,1	8,2	468	20,2	8,4	923	16,6
Nés au Canada	27	0,8	0,5	20	0,9	0,4	47	0,8
Sous-total	482	14,9	8,7	488	21,1	8,8	970	17,5
ANGL./FRANC.								
Nés hors Canada	138	4,3	2,5	115	5,0	2,1	253	4,6
Nés au Canada	2 616	80,8	47,2	1 709	73,9	30,8	4 325	78,0
Sous-total	2 754	85,1	49,6	1 824	78,9	32,9	4 578	82,5
Grand total	3 236	100,0	58,3	2 312	100,0	41,7	5 548	100,0

TABLEAU 3.5.2

Population étudiante selon le sexe, le lieu de naissance et le groupe linguistique

	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
NÉS HORS CAN.	N.	%/sexe	%/total	N.	%/sexe	%/total	N.	%/total
Allophones	455	14,1	8,2	468	20,2	8,4	923	16,6
Ang./franc.	138	4,3	2,5	115	5,0	2,1	253	4,6
Sous-total	593	18,3	10,7	583	25,2	10,5	1 176	21,2
NÉS AU CANADA								
Allophones	27	0,8	0,5	20	0,9	0,4	47	0,8
Ang./franc.	2 616	80,8	47,2	1 709	73,9	30,8	4 325	78,0
Sous-total	2 643	81,7	47,6	1 729	74,8	31,2	4 372	78,8
Grand total	3 236	100,0	58,3	2 312	100,0	41,7	5 548	100,0

Autres langues : 95,2 % nés hors Canada; anglais/français : 4,8 % nés au Canada.

QUESTION 4 : Votre mère est-elle née au Canada?
Votre père est-il né au Canada?

TABLEAU 4

Population étudiante selon le sexe, le groupe linguistique et le lieu de naissance des parents

ALLOPHONES	F	H	TOTAL	%/GR.L.	%/TOT.
Mère née hors Canada	485	496	981	97,3	17,5
Père né hors Canada	481	496	977	97,4	17,7
Mère née au Canada	14	13	27	2,7	0,5
Père né au Canada	13	13	26	2,6	0,5
ANGL./FRANC.					
Mère née hors Canada	175	158	333	7,2	5,9
Père né hors Canada	188	174	362	8,0	6,6
Mère née au Canada	2 594	1 671	4 265	92,8	76,1
Père né au Canada	2 521	1 627	4 148	92,0	75,2
ENSEMBLE					
Mère née hors Canada	660	654	1 314		23,4
Père né hors Canada	669	670	1 339		24,3
Mère née au Canada	2 608	1 684	4 292		76,6
Père né au Canada	2 534	1 640	4 174		75,7

QUESTION 5 : Quelle est la langue que vous avez apprise la première, dans votre enfance, et que vous comprenez toujours?

TABLEAU 5.1

Langue apprise la première et encore comprise

LANGUES	N.	%*	%**	LANGUES	N.	%*	%**
Allemand	5	0,1	0,4	L. amérindiennes	2	0,0	0,2
Anglais	120	2,1	10,6	L. chinoises	11	0,2	1,0
Arabe	293	5,2	25,9	L. iraniennes	10	0,2	0,9
Arménien	19	0,3	1,7	Laotien	9	0,2	0,8
Bengali	2	0,0	0,2	Lingala	4	0,1	0,4
Bulgare	8	0,1	0,7	Malgache	1	0,0	0,1
Créole	242	4,3	21,4	Maurice	1	0,0	0,1
Espagnol	138	2,4	12,2	Néerlandais	2	0,0	0,2
Finnois	1	0,0	0,1	Peul	1	0,0	0,1
Français	4 558	80,1	—	Polonais	26	0,5	2,3
Grec	7	0,1	0,6	Portugais	20	0,4	1,8
Hébreu	5	0,1	0,4	Roumain	34	0,6	3,0
Hindi	3	0,1	0,3	Russe	3	0,1	0,3
Hongrois	9	0,2	0,8	Tamoul	2	0,0	0,2
Italien	53	0,9	4,7	Tchécoslovaque	6	0,1	0,5
Kabile	1	0,0	0,1	Ukrainien	1	0,0	0,1
Khmer	14	0,2	1,2	Vietnamien	78	1,4	6,9
				Total	5 689	100,0	
				Langues autres que le français	1 131	19,9	

* incluant le français ** excluant le français.

TABLEAU 5.2

Langue apprise la première (autre que le français) selon les collèges

LANGUES	TOTAL	B.-DE-B.	ED.MON.	OUTA.	ROSEM.	ST-L.
Arabe	292	97	6	5	30	154
Créole	242	84	18	3	85	52
Espagnol	138	23	18	8	44	45
Anglais	120	20	20	28	32	20
Vietnamien	77	6	7	0	22	42
Italien	53	23	2	2	18	8
Roumain	34	5	1	1	1	26
Polonais	26	2	2	0	4	18
Portugais	20	2	3	3	5	7
Arménien	19	9	0	1	1	8
Autres	109	19	10	3	27	50
Nombre d'allophones	1 130	290	87	54	269	430
Réponses valides	5 688	1 113	1 322	812	1 568	873
% d'allophones	19,9	26,1	6,6	6,7	17,2	49,3
Nombre de langues autres	24	14	8	3	17	15

QUESTION 6 : Si vous êtes né-e à l'extérieur du pays, en quelle année êtes-vous arrivé-e au Canada?

TABLEAU 6.1

Population étudiante née à l'étranger selon l'année d'arrivée au Canada

ANNÉES D'ARRIVÉE	N.	%	% cum>	% cum<
1991[1]	160	13,2	13,2	100,0
1986 - 1990	436	35,9	49,1	86,6
1981 - 1985	175	14,4	63,5	50,8
1976 - 1980	175	14,4	77,9	36,5
1971 - 1975	144	11,8	89,7	22,1
1961 - 1970	96	7,9	97,5	10,3
1951 - 1960	26	2,1	99,7	2,5
Avant 1951	4	0,3	100,0	0,3
Total	1 216	100,0		

TABLEAU 6.2

Population étudiante née à l'étranger selon l'année d'arrivée au Canada (après 1985)

ANNÉES D'ARRIVÉE	N.	%	% cum>	% cum<
1991	160	13,1	13,1	51,1
1990	170	13,9	27,0	38,0
1989	109	8,9	36,0	24,0
1988	59	4,8	40,8	15,1
1987	50	4,1	44,9	10,2
1986	48	3,9	48,9	6,1
1985	27	2,2	51,1	2,2
Total	623	51,1		

[1] Le questionnaire ayant été rempli en février 1992, les quelques données de cette année ont été ignorées.

TABLEAU 6.3

Année d'arrivée au pays, selon le sexe et le groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
ALLOPHONES	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
1991	45	12,4	71	18,1	116	15,4
1986 - 1990	163	45,0	211	53,7	374	49,5
1981 - 1985	68	18,8	60	15,3	128	17,0
1976 - 1980	60	16,6	25	6,4	85	11,3
1971 - 1975	20	5,5	17	4,3	37	4,9
1970 et avant	6	1,7	9	2,3	15	2,0
Sous-total	362	100,0	393	100,0	755	100,0
%/total		74,3		78,8		76,6
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES						
1991	15	12,0	19	17,9	34	14,7
1986 - 1990	21	16,8	16	15,1	37	16,0
1981 - 1985	19	15,2	12	11,3	31	13,4
1976 - 1980	28	22,4	24	22,6	52	22,5
1971 - 1975	31	24,8	26	24,5	57	24,7
1970 et avant	11	8,8	9	8,5	20	8,6
Sous-total	125	100,0	106	100,0	231	100,0
%/total		25,7		21,2		23,3
Grand total	487	100,0	499	100,0	986	100,0

QUESTION 7 : Quel est votre statut légal au Canada?

TABLEAU 7.1

Statut légal au Canada

STATUTS	N.	%
Citoyen canadien	4 957	89,0
Résident permanent	571	10,3
Visiteur	9	0,2
Titulaire de permis de ministre	9	0,2
Revendicateur de statut de réfugié	18	0,3
Total	5 564	100,0

TABLEAU 7.2

Population étudiante allophone selon le sexe et le statut légal au Canada

STATUTS	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
	N.	%/sexe	%/total alloph.	N.	%/sexe	%/total alloph.	N.	%/total alloph.
Citoyen canad.	290	57,9	28,6	223	43,5	22,0	513	50,6
Résident permanent	201	40,1	19,8	271	52,8	26,7	472	46,5
Revendic. de statut de réfugié	4	0,8	0,4	11	2,1	1,1	15	1,6
Autres*	6	1,2	0,6	8	1,6	0,8	14	1,4
Total	501	100,0	49,4	513	100,0	50,6	1 014	100,0

* Visiteur, titulaire de permis de ministre.

QUESTION 8 : À quel groupe ethnique vous identifiez-vous le plus?

TABLEAU 8.1

Groupe ethnique d'identification selon le groupe linguistique

	ALLO-PHONES	ANGLO./ FRANCO.	TOTAL		ALLO-PHONES	ANGLO./ FRANCO.	TOTAL
Québécois-franco.	159	3 791	3 950	Juif	9	14	23
Québécois-anglo.	10	33	43	Libanais	132	11	143
Canad.-français	112	615	727	Marocain	22	1	23
Canad.-anglais	16	38	54	Polonais	17	—	17
Acadien	1	14	15	Portugais	9	3	12
Algérien	4	4	8	Roumain	16	1	17
Arménien	22	4	26	Salvadorien	21	—	21
Bulgare	5	—	5	Syrien	22	—	22
Chilien	14	—	14	Tunisien	6	—	6
Chinois	13	3	16	Vietnamien	53	3	56
Égyptien	12	—	12				
Grec	7	3	10	Autres ethnies :			
Haïtien	185	60	245	- africaines	7	—	7
Hongrois	6	3	9	- américaines	11	—	11
Iranien	7	—	7	- asiatiques	8	1	9
Italien	28	8	36	- européennes	3	—	3
				Total	937	4 610	5 547
				Total (autres*)	937	119	1 056

* Autres que québécois, canadiens ou acadien.

TABLEAU 8.2

Groupe ethnique d'identification selon le groupe linguistique, par ordre d'importance numérique

	ALLO-PHONES	ANGLO./ FRANCO.	TOTAL		ALLO-PHONES	ANGLO./ FRANCO.	TOTAL
Québécois-franco.	159	3 791	3 950	Chilien	14	—	14
Canad.-français	112	615	727	Égyptien	12	—	12
Haïtien	185	60	245	Portugais	9	3	12
Libanais	132	11	143	Grec	7	3	10
Vietnamiens	53	3	56	Hongrois	6	3	9
Canad.-anglais	16	38	54	Algérien	4	4	8
Québécois-anglo.	10	33	43	Iranien	7	—	7
Italien	28	8	36	Tunisien	6	—	6
Arménien	22	4	26	Bulgare	5	—	5
Juif	9	14	23				
Marocain	22	1	23	Autres ethnies :			
Syrien	22	—	22	africaines	7	—	7
Salvadorien	21	—	21	américaines	11	—	11
Polonais	17	—	17	asiatiques	8	1	9
Roumains	16	1	17	européennes	3	—	3
Chinois	13	3	16				
Acadien	1	14	15	Total	937	4 610	5 547

TABLEAU 8.3

Population étudiante allophone selon le sexe et le groupe ethnique d'identification

	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
	N.	%/SEXE	%/TOTAL	N.	%/SEXE	%/TOTAL	N.	%/TOTAL
QUÉB./CAN./ACAD.	149	33,4	16,4	139	30,0	15,3	288	31,7
Autres	297	66,6	32,7	324	70,0	32,6	621	68,3
Total	446	100,0	49,1	463	100,0	50,9	909	100,0

TABLEAU 8.4

Population étudiante selon le sexe, le groupe linguistique et le groupe ethnique d'identification

	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
	N.	%/SEXE	%/TOTAL	N.	%/SEXE	%/TOTAL	N.	%/TOTAL
QUÉ./CAN./ACAD.								
Autres langues	149	4,7	2,7	139	6,1	2,5	288	5,3
Anglais/franc.	*2 682*	*84,2*	*49,0*	*1 758*	*77,0*	*32,1*	*4 440*	*81,2*
Sous-total	2 831	88,8	51,8	1 897	83,1	34,7	4 728	86,5
AUTRES								
Autres langues	297	9,3	5,4	324	14,2	5,9	621	11,4
Anglais/franc.	*59*	*1,9*	*1,1*	*61*	*2,7*	*1,1*	*120*	*2,2*
Sous-total	356	11,2	6,5	385	16,9	7,0	741	13,5

TABLEAU 8.5

Groupes ethniques d'identification selon les collèges, pour les groupes autres* comptant 15 personnes et plus

	TOTAL	BOIS-DE-B.	ED.MON.	OUTA.	ROSEM.	ST-L.
Haïtien	249	89	17	3	96	44
Libanais	145	49	3	0	7	86
Vietnamien	56	5	4	0	13	34
Italien	37	15	2	1	13	6
Arménien	26	15	1	0	0	10
Juif	24	3	1	0	2	18
Syrien	24	15	0	0	2	7
Marocain	23	0	2	2	8	11
Salvadorien	21	3	0	4	8	6
Chinois	19	5	2	0	3	9
Polonais	17	2	1	0	2	12
Roumain	17	3	1	1	1	11
Autres	117	30	10	6	27	44
Réponses valides	775	234	44	17	182	298
%	13,9	21,3	3,4	2,1	11,9	35,3
Nombre de groupes ethniques *autres*	27	16	6	4	15	17
Nombre total de groupes ethniques	39	27	16	9	26	29

* Autres que québécois, canadiens ou acadien.

Question 9 : **Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété au Canada?**

Question 10 : **Si vous êtes né-e à l'extérieur du pays, quel niveau de scolarité le plus élevé aviez-vous complété avant d'arriver au Canada?**

Tableau 9-10.1

Scolarité au Canada et à l'extérieur de la population étudiante allophone, selon le sexe

SCOLARITÉ	AU CANADA			À L'EXTÉRIEUR		
	N.	%/sexe	%/alloph.	N.	%/sexe	%/alloph.
FEMMES						
Primaire	4	0,8	0,4	47	10,0	5,0
Secondaire général	114	24,2	11,9	140	29,8	14,8
Secondaire technique	21	4,5	2,2	24	5,1	2,5
Collégial préuniversitaire	48	10,2	5,0	47	10,0	5,0
Collégial professionnel	82	17,4	8,6	41	8,7	4,3
Université	42	8,9	4,4	104	22,1	11,0
Aucun	160	34,0	16,7	67	14,2	7,1
Sous-total	471	100,0	49,2	470	100,0	49,5
HOMMES						
Primaire	3	0,6	0,3	37	7,7	3,9
Secondaire général	80	16,4	8,4	94	19,6	9,9
Secondaire technique	22	4,5	2,3	24	5,0	2,5
Collégial préuniversitaire	62	12,7	6,5	52	10,9	5,5
Collégial professionnel	72	14,7	7,5	58	12,1	6,1
Université	60	12,3	6,3	174	36,3	18,3
Aucun	188	38,4	19,6	40	8,4	4,2
Sous-total	487	100,0	50,9	479	100,0	50,5
Grand total	958		100,0	949		100,0

TABLEAU 9 -10.2

Plus haut niveau de scolarité atteint par la population étudiante adulte, au Canada et à l'étranger

SCOLARITÉ AU CANADA	N.	%	% cum >	% cum <
Primaire	65	1,2	1,2	100,0
Secondaire général	1 995	38,2	39,5	98,8
Secondaire technique	566	10,9	50,4	60,5
Collégial préuniversitaire	704	13,5	63,9	49,6
Collégial professionnel	982	18,8	82,7	36,1
Université	901	17,3	100,0	17,3
Total	5 213	100,0		
SCOLARITÉ À L'ÉTRANGER				
Primaire	118	10,4	10,4	100,0
Secondaire général	309	27,3	37,7	89,6
Secondaire technique	74	6,5	44,3	62,3
Collégial préuniversitaire	140	12,4	56,6	55,8
Collégial professionnel	132	11,7	68,2	43,4
Université	360	31,8	100,0	31,8
Total	1 133	100,0		

QUESTION 11 : À la fin de cette semaine, combien d'heures de cours aurez-vous eues au collège?

TABLEAU 11.1

Nombre d'heures de cours par semaine selon le sexe et le groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL		
ALLOPHONES	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%/gr.l.	%/tot.
1 à 3	121	27,8	93	21,1	214	24,4	4,0
4 à 6	112	25,7	121	27,4	233	26,6	4,3
7 à 9	51	11,7	74	16,8	125	14,3	2,3
10 à 12	59	13,5	71	16,1	130	14,8	2,4
13 à 15	25	5,7	13	2,9	38	4,3	0,7
16 à 18	8	1,8	10	2,3	18	2,1	0,3
19 et plus	60	13,8	59	13,4	119	13,6	2,2
Total	436	100,0	441	100,0	877	100,0	16,3
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES							
1 à 3	1 364	50,5	715	39,9	2 079	46,3	38,7
4 à 6	726	26,9	517	28,9	1 243	27,7	23,2
7 à 9	195	7,2	174	9,7	369	8,2	6,9
10 à 12	136	5,0	122	6,8	258	5,7	4,8
13 à 15	31	1,1	42	2,3	73	1,6	1,4
16 à 18	29	1,1	40	2,2	69	1,5	1,3
19 et plus	219	8,1	180	10,1	399	8,9	7,4
Total	2 700	100,0	1 790	100,0	4 490	100,0	87,7

QUESTION 12 : Combien de temps consacrez-vous à l'aller-retour au collège?

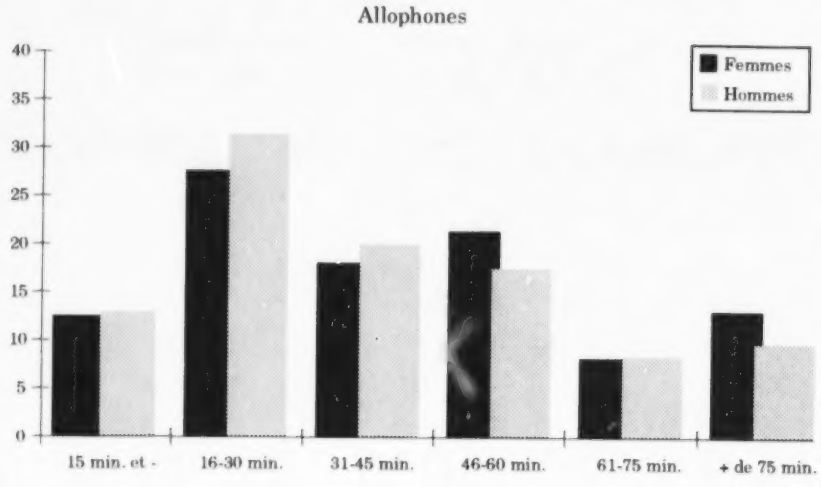
TABLEAU 12.1

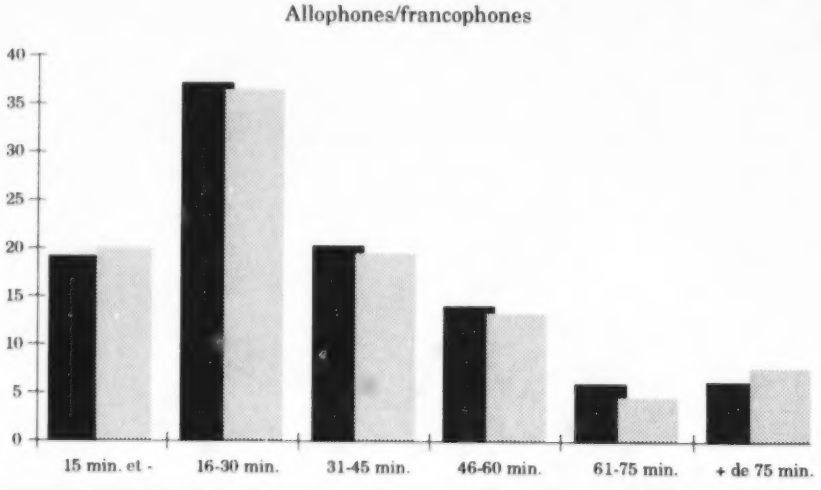
Temps de voyagement au collège selon le sexe et le groupe linguistique

	FEMMES			HOMMES			ENSEMBLE	
ALLOPHONES	N.	%/sexe	%cum.	N.	%/sexe	%cum.	N.	%/total
Moins de 15 min.	63	12,6	12,6	67	13,2	13,2	130	12,9
16-30 min.	138	27,5	40,1	160	31,5	44,7	298	29,5
31-45 min.	90	18,0	58,1	101	19,9	64,6	191	18,9
46-60 min.	106	21,2	79,3	89	17,5	82,1	195	19,3
61-75 min.	40	8,0	87,3	42	8,3	90,4	82	8,1
Plus de 75 min.	64	12,8	100,0	49	9,6	100,0	113	11,2
Total	501	100,0		508	100,0		1 009	100,0
ANGLO./FRANCO.								
Moins de 15 min.	520	18,8	18,8	362	19,7	19,7	882	19,1
16-30 min.	1 015	36,6	55,4	660	36,0	55,7	1 675	36,4
31-45 min.	550	19,8	75,2	354	19,3	75,0	904	19,6
46-60 min.	375	13,5	88,7	238	13,0	88,0	613	13,3
61-75 min.	149	5,4	94,1	83	4,5	92,5	232	5,0
Plus de 75 min.	163	5,9	100,0	138	7,5	100,0	301	6,5
Total	2 772	100,0		1 835	100,0		4 607	100,0

Tableau 12.2

Temps de voyagement au collège selon le sexe et le groupe linguistique en %





QUESTION 13 : Pourquoi poursuivez-vous des études collégiales?

TABLEAU 13

Raison du retour aux études collégiales de l'ensemble de la population recensée (par ordre d'importance)

		N.	%
5.	Obtenir un meilleur emploi	2 295	40,3
13.	Ma satisfaction personnelle	2 006	35,2
1.	Obtenir un diplôme	1 908	33,5
8.	Accroître mes compétences	1 864	32,7
10.	Améliorer ma culture générale	1 666	29,2
11.	Développer mes habiletés	1 400	24,6
6.	Améliorer mes chances	1 394	24,5
3.	Me préparer à l'université	1 024	18,0
12.	Parce que j'aime étudier	890	15,6
15.	M'intégrer dans un nouveau milieu	487	8,5
9.	Améliorer mon français	424	7,4
4.	Garder mon emploi	292	5,1
18.	Rencontrer des gens	263	4,6
17.	Rencontrer des amis	192	3,4
19.	Sortir de la maison	164	2,9
7.	Satisfaire le Centre d'emploi	163	2,9
2.	Mon diplôme n'est pas reconnu	110	1,9
16.	Passer le temps	109	1,9
14.	Pouvoir suivre mes enfants	97	1,7
21.	Partir/mieux gérer une entreprise	28	0,5
24.	Réorientation/retour au travail	18	0,3
23.	Apprendre/améliorer mon anglais	10	0,2
22.	Obtenir un emploi	9	0,2
25.	Me perfectionner	7	0,1
26.	Voyager	3	0,1

Question 14 : Quelle est la raison principale pour laquelle vous poursuivez des études collégiales?

TABLEAU 14.1

Raison principale du retour aux études des adultes allophones par sexe

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
1. Obtenir un diplôme	85	17,2	84	16,6	169	16,9
2. Mon diplôme n'est pas reconnu	10	2,0	9	1,8	19	1,9
3. Me préparer à l'université	47	9,5	58	11,4	105	10,5
4. Garder mon emploi	9	1,8	9	1,8	18	1,8
5. Obtenir un meilleur emploi	148	30,0	137	27,0	285	28,5
6. Améliorer mes chances	26	5,3	31	6,1	57	5,7
7. Satisfaire le Centre d'emploi	13	2,6	5	1,0	18	1,8
8. Accroître mes compétences	30	6,1	61	12,3	91	9,1
9. Améliorer mon français	25	5,1	18	3,6	43	4,3
10. Améliorer ma culture générale	26	5,3	24	4,7	50	5,0
11. Développer mes habiletés	12	2,4	10	2,0	22	2,2
12. Parce que j'aime étudier	14	2,8	9	1,8	23	2,3
13. Ma satisfaction personnelle	26	5,3	24	4,7	50	5,0
14. Pouvoir suivre mes enfants	2	0,4	1	0,2	3	0,3
15. M'intégrer à un nouveau milieu	15	3,0	16	3,2	31	3,1
16. Passer le temps	1	0,2	—	—	1	0,1
17. Rencontrer des amis	3	0,6	2	0,4	5	0,5
18. Rencontrer des gens	1	0,2	1	—	2	0,2
19. Sortir de la maison	—	—	1	0,2	1	0,1
20. Autres	1	0,2	7	1,4	8	0,8
Total	494	100,0	507	100,0	1 001	100,0

TABLEAU 14.2

Raison principale du retour aux études des allophones et de l'ensemble de la population recensée

	ALLOPHONES		ENSEMBLE	
	N.	%	N.	%
5. Obtenir un meilleur emploi	285	28,5	1 183	20,9
1. Obtenir un diplôme	169	16,9	929	16,4
3. Me préparer à l'université	105	10,5	518	9,2
8. Accroître mes compétences	91	9,1	763	13,5
6. Améliorer mes chances	57	5,7	527	9,3
10. Améliorer ma culture générale	50	5,0	420	7,4
13. Ma satisfaction personnelle	50	5,0	496	8,8
9. Améliorer mon français	43	4,3	102	1,8
15. M'intégrer dans un nouveau milieu	31	3,1	94	1,7
12. J'aime étudier	23	2,3	73	1,3
11. Développer mes habiletés	22	2,2	274	4,8
2. Mon diplôme n'est pas reconnu	19	1,9	30	0,5
4. Garder mon emploi	18	1,8	106	1,9
7. Satisfaire le Centre d'emploi	18	1,8	37	0,7
14. Pouvoir suivre mes enfants	3	0,3	6	0,1
20. Autres	17	1,7	94	1,7
Total	1 001	100,0	5 652	100,0

TABLEAU 14.3

Raison principale du retour aux études des allophones et de l'ensemble de la population recensée, par catégories de raisons

	ALLOPHONES		ENSEMBLE	
	N.	%	N.	%
RAISONS LIÉES AU TRAVAIL	**469**	**46,9**	**2 616**	**46,3**
5. Obtenir un meilleur emploi	285	28,5	1 183	20,9
8. Accroître mes compétences	91	9,1	763	13,5
6. Améliorer mes chances	57	5,7	527	9,3
4. Garder mon emploi	18	1,8	106	1,9
7. Satisfaire le Centre d'emploi	18	1,8	37	0,7
RAISONS LIÉES AUX ÉTUDES	**293**	**29,3**	**1 477**	**26,1**
1. Obtenir un diplôme	169	16,9	929	16,4
3. Me préparer à l'université	105	10,5	518	9,2
2. Mon diplôme n'est pas reconnu	19	1,9	30	0,5
RAISONS PERSONNELLES	**179**	**17,9**	**1 363**	**24,1**
10. Améliorer ma culture générale	50	5,0	420	7,4
13. Ma satisfaction personnelle	50	5,0	496	8,8
15. M'intégrer dans un nouveau milieu	31	3,1	94	1,7
12. J'aime étudier	23	2,3	73	1,3
11. Développer mes habiletés	22	2,2	274	4,8
14 Pouvoir suivre mes enfants	3	0,3	6	0,1
RAISON LIÉE À LA LANGUE	**43**	**4,3**	**102**	**1,8**
9. Améliorer mon français	43	4,3	102	1,8
AUTRES RAISONS	**17**	**1,7**	**94**	**1,7**
20. Autres	17	1,7	94	1,7
Total	1 001	100,0	5 652	100,0

Question 15 : Quelle source d'information vous a servi pour connaître les cours et les programmes de l'éducation des adultes?

Tableau 15.1

Principales sources d'information utilisées par les adultes allophones et par l'ensemble de la population recensée

		Allophones		Ensemble	
		N.	%	N.	%
1.	Publicité de l'éducation des adultes	134	13,8	1 007	18,0
2.	Les grands journaux	92	9,5	606	10,9
3.	Un journal communautaire	31	3,2	290	5,2
4.	Une association ethnique	10	1,0	15	0,3
5.	Mon employeur	21	2,2	293	5,2
6.	Une association professionnelle	12	1,2	76	1,4
7.	Des collègues de travail	35	3,6	323	5,8
8.	Parents et amis	260	26,7	920	16,5
9.	En m'informant à l'éduc. des adultes	230	23,7	1 391	24,9
10.	Accès-cible	19	2,0	73	1,3
11.	La Commission de formation professionnelle	25	2,6	101	1,8
12.	Le Centre d'emploi du Canada	53	5,5	214	3,8
13.	Cégéphone	21	2,2	83	1,5
14.	Autres*	29	3,0	191	3,4
	Total	972	100,0	5 583	100,0

* Le bien-être social; un ancien étudiant; un programme de COFI; une aide pédagogique individuelle, etc.

TABLEAU 15.2

Source d'information utilisée pour le retour aux études (par catégories)

	ALLOPHONES		ENSEMBLE	
	N.	%	N.	%
SOURCES COLLÉGIALES	**284**	**29,2**	**1 710**	**30,6**
L'éducation des adultes	230	23,7	1 391	24,9
Accès-cible	19	2,0	73	1,3
Cégéphone	21	2,2	83	1,5
A.P.I.	8	0,8	64	1,1
Ancienne étudiante, ancien étudiant	6	0,6	99	1,8
SOURCES PERSONNELLES	**260**	**26,7**	**920**	**16,5**
Parents et amis	260	26,7	920	16,5
PUBLICITÉ	**257**	**26,4**	**1 903**	**34,1**
Publicité de l'éducation des adultes	134	13,8	1 007	18,0
Les grands journaux	92	9,5	606	10,9
Un journal communautaire	31	3,2	290	5,2
SOURCES GOUVERNEMENTALES	**92**	**9,5**	**332**	**5,9**
Le Centre d'emploi du Canada	53	5,5	214	3,8
La Commission de formation professionnelle	25	2,6	101	1,8
Bien-être social	8	0,8	10	0,2
COFI	6	0,6	7	0,1
SOURCES PROFESSIONNELLES	**68**	**7,0**	**692**	**12,4**
Des collègues de travail	35	3,6	323	5,8
Mon employeur	21	2,2	293	5,2
Une association professionnelle	12	1,2	76	1,4
AUTRES SOURCES	**12**	**1,2**	**25**	**0,5**
Une association ethnique	10	1,0	15	0,3
Autres	2	0,2	12	0,2
Grand total	973	100,0	5 582	100,0

Question 16 : Quelles raisons peuvent avoir influencé votre décision de venir dans ce collège-ci?

Tableau 16

Raisons du choix du collège de l'ensemble de la population recensée

		N.	%
7.	Collège le plus près de chez moi	2 970	52,8
3.	Ce collège offre le programme	1 687	30,0
1.	Réputation scolaire du collège	1 181	21,0
2.	Le seul à offrir le programme	1 038	18,5
9.	Recommandé par d'autres	688	12,2
10.	J'y connaissais déjà des étudiants	418	7,4
13.	Ancienne étudiante, ancien étudiant	159	2,8
5.	Stages plus intéressants	144	2,6
6.	Facilité d'admission	137	2,4
11.	J'y connaissais des employés	110	2,0
4.	Réputation des autres collèges moins bonne	94	1,7
8.	Facilité de trouver un emploi	88	1,6
12.	Autres*	274	4,9

* Pas le choix pour mon travail (56); programme CEIC (30); près du travail (30); moindre coût (23); l'horaire me convient mieux (21); j'y travaille (18); bien-être social (10); les cours de jour aux adultes.

QUESTION 17 : Quelle est la raison principale qui a influencé votre décision de venir dans ce collège-ci?

TABLEAU 17.1

Raisons principales du choix de ce collège chez les allophones et chez l'ensemble de la population recensée

		ALLOPHONES		ENSEMBLE	
		N.	%	N.	%
7.	Collège le plus près de chez moi	256	26,2	2 045	36,7
1.	Réputation du collège	209	21,4	687	12,3
3.	Ce collège offre le programme	182	18,6	1 046	18,8
2.	Le seul à offrir le programme	123	12,6	803	14,4
9.	Recommandé par d'autres	67	6,9	312	5,6
10.	J'y connais des étudiants	31	3,2	111	2,0
5.	Stages plus intéressants	25	2,6	68	1,2
19.	L'horaire des cours	18	1,8	18	0,3
6.	Facilité d'admission	16	1,6	59	1,1
8.	Facilité de trouver un emploi	16	1,6	30	0,5
4.	Réputation des autres collèges moins bonne	11	1,1	38	0,7
13.	Ancienne étudiante, ancien étudiant	11	1,1	106	1,9
17.	Le bien-être social	9	0,9	10	0,2
11.	J'y connais des employés	3	0,3	32	0,6
12.	Autres	1	0,1	207	3,7
Total		978	100,0	5 572	100,0

TABLEAU 17.2

Quelques différences marquées par sexe et par groupe linguistique dans les raisons principales du choix de ce collège par les adultes

	FEMMES		HOMMES	
	N.	%	N.	%
ALLOPHONES				
2. Le seul à offrir le programme	47	9,8	76	15,3
7. Collège le plus près de chez moi	140	29,2	116	23,4
9. Recommandé par d'autres	38	7,9	29	5,8
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES				
2. Le seul à offrir le programme	338	12,6	332	18,8
7. Collège le plus près de chez moi	1 097	40,9	664	37,7
9. Recommandé par d'autres	165	6,1	77	4,4

TABLEAU 17.3

Raison principale du choix du collège pour les allophones et pour l'ensemble de la population recensée

		ALLOPHONES		ENSEMBLE	
		N.	%	N.	%
RÉPUTATION, CONNAISSANCES		**332**	**33,9**	**1 286**	**20,5**
1.	Réputation du collège	209	21,4	687	12,3
9.	Recommandé par d'autres	67	6,9	312	5,6
10.	J'y connais des étudiants	31	3,2	111	2,0
11.	J'y connais des employés	3	0,3	32	0,6
4.	Réputation des autres collèges moins bonne	11	1,1	38	0,7
13.	Ancienne étudiante, ancien étudiant	11	1,1	106	1,9
CHOIX PÉDAGOGIQUE		**330**	**33,7**	**1 917**	**34,4**
3.	Ce collège offre le programme	182	18,6	1 046	18,8
2.	Le seul à offrir le programme	123	12,6	803	14,4
5.	Stages plus intéressants	25	3,7	68	1,2
RAISONS PRATIQUES		**315**	**32,2**	**2 162**	**38,8**
7.	Collège le plus près de chez moi	256	26,2	2 045	36,7
19.	L'horaire des cours	18	1,8	18	0,3
6.	Facilité d'admission	16	1,6	59	1,1
8.	Facilité de trouver un emploi	16	1,6	30	0,5
17.	Bien-être social	9	0,9	10	0,2
AUTRES RAISONS		**1**	**0,1**	**207**	**3,7**
12.	Autres	1	0,1	207	3,7
Total		978	100,0	5 572	100,0

QUESTION 18: Jusqu'à l'obtention de quel diplôme avez-vous l'intention de demeurer aux études?

TABLEAU 18

Population étudiante selon le sexe, le groupe linguistique et le diplôme visé

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
ALLOPHONES	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%/total
D.E.C.	126	26,0	95	19,2	221	22,6
A.E.C.	23	4,8	35	7,1	58	5,9
C.E.C	10	2,1	25	5,1	35	3,6
Attestation de participation au cours	28	5,8	41	8,3	69	7,0
Diplôme universitaire	115	23,8	135	27,3	250	25,5
Autre	30	6,2	22	4,4	52	5,3
Pas encore décidé	114	23,6	98	19,8	212	21,7
Aucun	38	7,9	44	8,9	82	8,4
Total	484	100,0	495	100,0	979	100,0
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES						
D.E.C.	393	14,5	299	16,5	692	15,3
A.E.C.	321	11,9	144	8,0	465	10,3
C.E.C.	83	3,1	72	4,0	155	3,4
Attestation de participation au cours	212	7,8	125	6,9	337	7,5
Diplôme universitaire	501	18,5	431	23,9	932	20,7
Autre	99	3,7	84	4,6	183	4,1
Pas encore décidé	655	24,2	326	18,0	981	21,8
Aucun	438	16,2	326	18,0	764	16,9
Total	2 702	100,0	1 807	100,0	4 509	100,0

QUESTION 19: Comment évaluez-vous votre compétence en français?

TABLEAU 19.1

Compétence en français des ALLOPHONES par sexe

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
Difficulté à lire les textes						
Toujours vrai	15	3,7	9	2,0	24	2,8
Souvent vrai	48	11,8	39	8,9	87	10,3
Rarement vrai	128	31,4	181	41,1	309	36,4
Jamais vrai	217	53,2	211	48,0	428	50,5
Je dois consulter le dictionn.						
Toujours vrai	25	6,0	12	2,7	37	4,3
Souvent vrai	68	16,3	68	15,5	136	15,9
Rarement vrai	207	49,8	250	56,8	457	53,4
Jamais vrai	116	27,9	110	25,0	226	26,4
Je fais beaucoup de fautes						
Toujours vrai	36	8,8	37	8,5	73	8,6
Souvent vrai	123	30,1	148	33,9	271	32,0
Rarement vrai	183	44,7	169	38,7	352	41,6
Jamais vrai	67	16,4	83	19,0	150	17,7
Mon vocabulaire est limité						
Toujours vrai	43	10,6	35	8,1	78	9,3
Souvent vrai	138	34,0	141	32,8	279	33,4
Rarement vrai	142	35,0	155	36,0	297	35,5
Jamais vrai	83	20,4	99	23,0	182	21,8
Je peux avoir des conversations amicales						
Toujours vrai	275	66,1	265	60,5	540	63,2
Souvent vrai	81	19,5	103	23,5	184	21,5
Rarement vrai	31	7,5	34	7,8	65	7,6
Jamais vrai	29	7,0	36	8,2	65	7,6
Je peux participer à des discussions en classe						
Toujours vrai	228	54,2	263	57,3	491	55,8
Souvent vrai	103	24,5	118	25,7	221	25,1
Rarement vrai	64	15,2	42	9,2	106	12,0
Jamais vrai	26	6,2	36	7,8	62	7,0

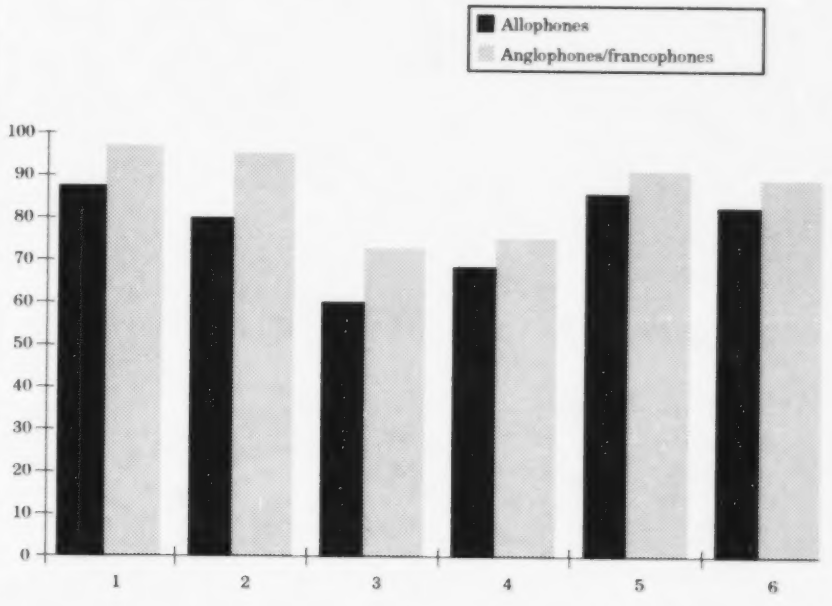
TABLEAU 19.2

Compétence en français des ANGLOPHONES/FRANCOPHONES, par sexe

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
Difficulté à lire les textes						
Toujours vrai	15	3,7	9	2,0	24	2,8
Souvent vrai	48	11,8	39	8,9	87	10,3
Difficulté à lire les textes						
Toujours vrai	15	0,6	10	0,6	25	0,6
Souvent vrai	75	2,8	51	2,9	126	2,9
Rarement vrai	746	28,1	484	27,4	1 230	27,8
Jamais vrai	1 819	68,5	1 221	69,1	3 040	68,8
Je dois consulter le dictionn.						
Toujours vrai	18	0,7	9	0,5	27	0,6
Souvent vrai	135	5,4	63	3,6	198	4,5
Rarement vrai	1 309	49,3	801	45,5	2 110	47,8
Jamais vrai	1 193	44,9	888	50,4	2 081	47,1
Je fais beaucoup de fautes						
Toujours vrai	99	3,7	87	4,9	186	4,2
Souvent vrai	550	20,8	485	27,5	1 035	23,5
Rarement vrai	1 447	54,7	861	48,8	2 308	52,3
Jamais vrai	551	20,8	332	18,8	883	20,0
Mon vocabulaire est limité						
Toujours vrai	88	3,4	44	2,5	132	3,0
Souvent vrai	656	25,1	336	19,4	992	22,8
Rarement vrai	1 266	48,4	826	47,6	2 092	48,1
Jamais vrai	606	23,5	528	30,4	1 134	26,1
Je peux avoir des conversations amicales						
Toujours vrai	2 035	76,6	1 316	75,1	3 351	76,0
Souvent vrai	379	14,3	272	15,5	651	14,8
Rarement vrai	72	2,7	52	3,0	124	2,8
Jamais vrai	170	6,4	112	6,4	282	6,4
Je peux participer à des discussions en classe						
Toujours vrai	1 765	66,1	1 179	66,4	2 944	66,2
Souvent vrai	569	21,3	399	22,5	968	21,8
Rarement vrai	180	6,7	91	5,1	271	6,1
Jamais vrai	157	5,9	106	6,0	263	5,9

Tableau 19.3

Compétence en français selon le groupe linguistique en %



Légende :

1. N'a jamais ou rarement de la difficulté à lire des textes
2. Peut généralement se passer du dictionnaire
3. Écrit sans faire beaucoup de fautes
4. A un vocabulaire assez étendu
5. La maîtrise du français est suffisante pour avoir des conversations amicales
6. La maîtrise du français permet généralement de participer à des discussion en classe

QUESTION 20: Quelle est votre situation actuelle par rapport au marché du travail?

TABLEAU 20

Situation par rapport au marché du travail par sexe et par groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
ALLOPHONES						
Travail à temps plein	169	35,3	209	42,2	378	38,8
Travail à temps partiel	71	14,8	51	10,3	122	12,5
Aux études, payées par le gouvernement	68	14,2	64	12,9	132	13,6
En chômage ou à la recherche d'un emploi	93	19,4	136	27,5	229	23,5
Sans travail et ne cherche pas d'emploi	44	9,2	14	2,8	58	6,0
Travail non rémunéré à la maison	18	3,8	1	0,2	19	2,0
Autre	16	3,3	20	4,0	36	3,7
Total	479	100,0	495	100,0	974	100,0
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES						
Travail à temps plein	1 501	55,0	1 083	59,9	2 584	57,0
Travail à temps partiel	425	15,6	232	12,8	657	14,5
Aux études, payées par le gouvernement	182	6,7	125	6,9	307	6,8
En chômage ou à la recherche d'un emploi	304	11,1	218	12,1	522	11,5
Sans travail et ne cherche pas d'emploi	85	3,1	40	2,2	125	2,8
Travail non rémunéré à la maison	99	3,6	10	0,6	109	2,4
Autre	132	4,8	100	5,5	232	5,1
Total	2 728	100,0	1 808	100,0	4 536	100,0

QUESTION 21: Pendant combien d'heures par semaine occupez-vous présentement un emploi rémunéré?

TABLEAU 21

Heures d'emploi rémunéré par sexe et par groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
ALLOPHONES						
Moins de 5 heures	64	21,5	80	22,4	144	21,6
de 6 à 10 heures	21	6,8	16	4,5	37	5,6
de 11 à 15 heures	10	3,2	10	2,8	20	3,0
de 16 à 20 heures	25	8,1	14	3,9	39	5,9
de 21 à 25 heures	22	7,1	14	3,9	36	5,4
de 26 à 30 heures	16	5,2	17	4,8	33	5,0
de 31 à 35 heures	45	14,5	26	7,3	71	10,7
plus de 35 heures	107	34,5	179	50,3	286	42,9
Total	310	100,0	356	100,0	666	100,0
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES						
Moins de 5 heures	332	14,4	262	16,0	594	15,0
de 6 à 10 heures	64	2,8	41	2,5	105	2,7
de 11 à 15 heures	58	2,5	45	2,8	103	2,6
de 16 à 20 heures	101	4,4	65	4,0	166	4,2
de 21 à 25 heures	122	5,3	65	4,0	187	4,7
de 26 à 30 heures	131	5,7	52	3,2	183	4,6
de 31 à 35 heures	543	23,5	171	10,5	714	18,1
plus de 35 heures	960	41,5	935	57,2	1 895	48,0
Total	2 311	100,0	1 636	100,0	3 947	100,0

QUESTION 22: Pouvez-vous nous indiquer à combien environ s'est élevé le revenu de votre ménage pour l'année 1991?

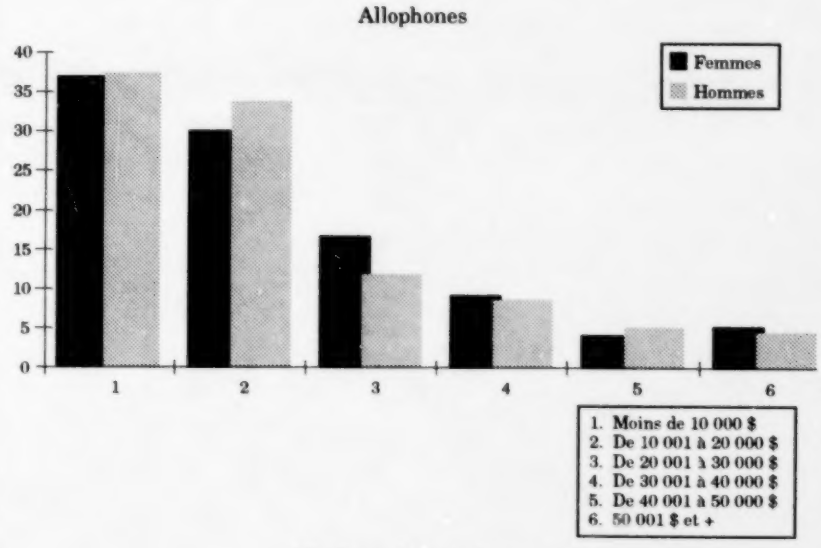
TABLEAU 22.1

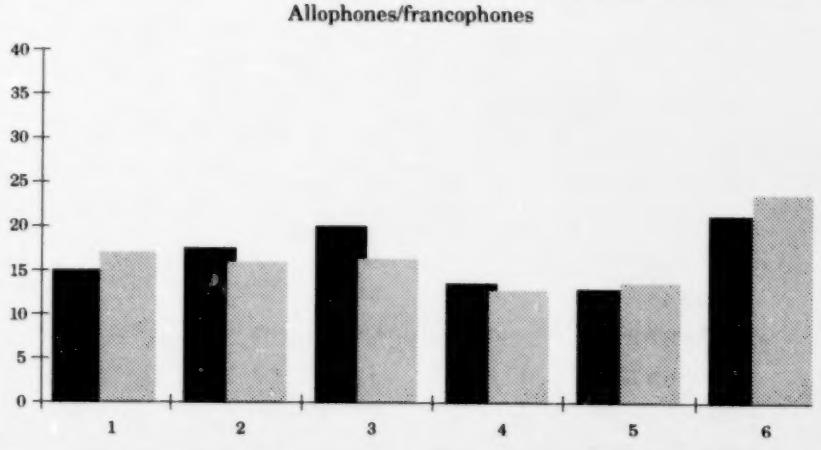
Revenu du ménage en 1991 par sexe et par groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL		
ALLOPHONES	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%	%cum.>
Moins de 5 000 $	70	17,2	75	17,8	145	17,5	17,5
de 5 001 à 10 000 $	79	19,4	82	19,4	161	19,4	36,9
de 10 001 à 15 000 $	72	17,6	80	19,0	152	18,3	55,2
de 15 001 à 20 000 $	49	12,0	63	14,9	112	13,5	68,3
de 20 001 à 25 000 $	46	11,3	32	7,6	78	9,4	78,1
de 25 001 à 30 000 $	21	5,1	15	3,6	36	4,3	82,4
de 30 001 à 35 000 $	21	5,1	15	3,6	36	4,3	86,7
de 35 001 à 40 000 $	14	3,4	21	5,0	35	4,2	90,9
de 40 001 à 45 000 $	9	2,2	11	2,6	20	2,4	93,3
de 45 001 à 50 000 $	7	1,7	10	2,4	17	2,0	95,3
50 001 $ et plus	20	4,9	18	4,3	38	4,6	99,9
Total	408	100,0	422	100,0	830	100,0	
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES							
Moins de 5 000 $	169	6,5	109	6,2	278	6,4	6,4
de 5 001 à 10 000 $	221	8,5	191	10,9	412	9,5	15,9
de 10 001 à 15 000 $	206	7,9	143	8,1	349	8,0	23,9
de 15 001 à 20 000 $	251	9,7	140	8,0	391	9,0	32,9
de 20 001 à 25 000 $	282	10,9	152	8,7	434	10,0	42,9
de 25 001 à 30 000 $	229	8,8	140	8,0	369	8,5	51,4
de 30 001 à 35 000 $	177	6,8	113	6,4	290	6,7	58,1
de 35 001 à 40 000 $	174	6,7	115	6,6	289	6,6	64,7
de 40 001 à 45 000 $	173	6,7	114	6,5	287	6,6	71,3
de 45 001 à 50 000 $	164	6,3	124	7,1	288	6,6	77,9
50 001 $ et plus	553	21,3	414	23,6	967	22,2	100,1
Total	2 599	100,0	1 755	100,0	4 354	100,0	

Tableau 22.2

Revenu du ménage en 1991 par sexe et le groupe linguistique en %





QUESTION 23: Combien de personnes ce revenu sert-il à soutenir?

TABLEAU 23

Nombre de personnes soutenues par le revenu, par sexe et par groupe linguistique

	FEMMES		HOMMES		TOTAL	
	N.	%/sexe	N.	%/sexe	N.	%
ALLOPHONES						
1	102	27,3	137	33,5	239	30,6
2	70	18,8	87	21,3	157	20,1
3	74	19,8	73	17,8	147	18,8
4	76	20,4	68	16,6	144	18,4
5	36	9,7	29	7,1	65	8,3
6 et plus	15	4,0	15	3,7	30	3,8
Total	373	100,0	409	100,0	782	100,0
ANGLOPHONES/FRANCOPHONES						
1	1 021	40,9	777	46,4	1 798	43,1
2	631	25,3	385	23,0	1 016	24,4
3	339	13,6	202	12,1	541	13,0
4	376	15,1	231	13,8	607	14,6
5	107	4,3	60	3,6	167	4,0
6 et +	23	0,9	18	1,1	41	1,0
Total	2 497	100,0	1 673	100,0	4 170	100,0

ADDENDUM: Les minorités ethniques en éducation des adultes dans les collèges participants

TABLEAU 24

Quelques données sur les minorités ethniques dans les collèges participants, relativement à l'ensemble de leurs populations adultes respectives

	PAYS DE NAISSANCE*	LANGUE ≠ FR.	LANGUE ≠ FR.-ANG.	ETHNIE D'IDENT.**
Outaouais	39	54	26	17
(Pourcentages)	*4,8*	*6,7*	*3,2*	*2,1*
Édouard-Montpetit	96	87	67	44
(Pourcentages)	*7,3*	*6,6*	*5,1*	*3,4*
Rosemont	295	269	237	182
(Pourcentages)	*18,9*	*17,2*	*15,1*	*11,9*
Bois-de-Boulogne	324	290	270	234
(Pourcentages)	*29,2*	*26,1*	*24,3*	*21,3*
Saint-Laurent	480	430	410	298
(Pourcentages)	*54,8*	*49,3*	*47,0*	*35,3*
Ensemble des collèges participants	1 234	1 130	1 010	775
(Pourcentages)	*21,8*	*19,9*	*17,8*	*13,9*

* Autres que Canada et Québec.
** Autres que canadiennes, québécoises ou acadienne.

CHAPITRE 2

Les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques vis-à-vis du réseau collégial

La présentation

Ce volet de la recherche avait pour but de connaître les perceptions, les besoins et les attentes des populations des minorités ethniques relativement à l'éducation des adultes dans les collèges. Ce deuxième chapitre présente les résultats d'une série de sept rencontres avec des organismes communautaires représentant ou travaillant avec des minorités ethniques, de même que de rencontres avec des étudiantes, des étudiants de ces minorités.

Le choix des communautés

On trouvera à l'annexe A la liste des organismes qui ont participé aux rencontres. La sélection des communautés à inviter a été basée sur celles déjà représentées à l'éducation des adultes dans les collèges participants, telles qu'identifiées par le recensement effectué dans le cadre du volet 1 de la recherche. Il s'agissait essentiellement de celles qui envoient généralement leurs membres dans les collèges francophones.

Si l'erreur est humaine, elle a de plus été heureuse, dans notre cas. Ayant mal lu le nom du Centre communautaire des femmes du Sud asiatique (notamment Bengladesh, Inde, Pakistan, Sri Lanka), la responsable de la recherche a invité celui-ci croyant qu'il s'agissait de femmes du Sud-Est asiatique et donc de femmes qui, théoriquement, sont plus près du milieu francophone que du milieu anglophone. La présence de sa représentante à la rencontre des groupes des communautés asiatiques a permis de corriger l'impression erronée voulant que c'est par choix que les communautés dont la langue seconde est traditionnellement l'anglais se tournent vers les collèges anglophones; elles sont aussi intéressées à connaître le français et le rapport fait part de leurs préoccupations.

Les rencontres regroupaient respectivement des communautés arabes, asiatiques et latino-américaines; d'autres rassemblaient des groupes de femmes, des organismes multiethniques, et à Hull, la Table de concertation des organismes des communautés culturelles. Une septième rencontre regroupait des conseillères de COFI.

En tout, quinze organismes y ont participé, de même que deux personnes venues individuellement; elles étaient engagées dans leur communauté sans toutefois être déléguées par un organisme particulier. Les rencontres ont eu lieu à Montréal, à l'exception d'une qui s'est tenue dans l'Outaouais. Elles étaient animées par la responsable de la recherche, assistée de Roger Dominguez, stagiaire du Certificat d'intervention en milieu multiethnique de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

L'invitation

Les organismes invités ont reçu une lettre explicative de même qu'une grille de questions qui leur ont permis de préparer les rencontres; cette grille a servi de guide de discussion. On trouvera le détail de la méthodologie à l'annexe B et les documents afférents à l'annexe C.

Les étudiantes, les étudiants

Des rencontres ont également eu lieu avec des groupes d'étudiantes, d'étudiants de minorités ethniques aux collèges de

Bois-de-Boulogne, de Rosemont et de Saint-Laurent. Vingt-huit personnes, originaires de douze pays, y ont pris part : neuf venaient d'Haïti, six du Liban, trois du Salvador et une de chacun des pays suivants : Argentine, Brésil, Bulgarie, Colombie, Égypte, Guatémala, Maroc, Roumanie et Uruguay. De plus, une étudiante de parents haïtien et québécois *de vieille souche* a participé à une rencontre.

Ces étudiantes, ces étudiants ont été invités par les services d'éducation des adultes de leur collège à venir aux rencontres. Deux groupes étaient inscrits à des programmes spécifiques, dont un d'Emploi et Immigration Canada, et le troisième était formé d'étudiantes, d'étudiants de divers cours. La majorité d'entre eux étaient bénéficiaires de l'aide sociale ou prestataires de l'assurance-chômage.

L'intention derrière les propos

Nous demandions aux participantes, aux participants à ces rencontres de nous parler de la situation de l'éducation des adultes et des minorités ethniques telle qu'ils la voyaient; ce sont leurs perceptions qu'on lira ici, non une étude objective de la situation réelle. Les personnes qui connaissent les collèges de l'intérieur, ou encore les agences gouvernementales avec lesquelles les étudiantes, les étudiants sont en contact, pourront trouver des erreurs de faits; dans ce rapport, la justesse des faits eux-mêmes est moins importante que l'interprétation qu'en font les personnes des minorités ethniques.

Les participantes, les participants aux rencontres ont présenté surtout les obstacles qu'ils percevaient à l'accessibilité de l'éducation des adultes et les problèmes que cette éducation leur posait. Ils les ont présentés non dans une perspective de critique des établissements mais dans celle d'une possibilité de changement favorable aux membres de leurs communautés. Les suggestions de mesures à prendre à cette fin ont été très nombreuses et nous les avons reprises dans ce chapitre.

Le contenu est essentiellement présenté sous forme de perceptions des problèmes et des besoins, d'une part, et de suggestions de mesures, d'autre part. Les priorités définies par les organismes et le lien qu'ils aimeraient établir avec les collèges sont traités séparément. Une dernière partie contient les observations de l'auteure sur les perceptions, les besoins et les attentes des organismes.

Les organismes qui sont venus aux rencontres ont été dans l'ensemble extrêmement constructifs dans leurs commentaires. Ils étaient de toute évidence sincèrement intéressés par la démarche et par la possibilité de rendre l'éducation des adultes plus accessible aux membres de leurs communautés. Leurs suggestions de mesures à prendre à cette fin attestent de leur engagement en ce sens, et leur désir de poursuivre les échanges avec les collèges s'est manifesté sans équivoque. Nous y reviendrons dans nos observations.

Le contenu du chapitre

La première partie de ce chapitre présente le compte rendu des sept rencontres faites avec les organismes et les étudiantes, les étudiants des minorités

ethniques. Ces propos sont regroupés autour de thèmes : l'information, le français, le travail, la pédagogie, les besoins spécifiques des femmes. Pour chacun de ces thèmes, on trouvera les perceptions des problèmes et des besoins de même que des suggestions de mesures. Cette partie comprend également une section sur le lien entre les collèges et les organismes et elle se termine par les priorités identifiées par les organismes.

La deuxième partie reprend chacun de ces thèmes et présente l'analyse et les observations de l'auteure sur les perceptions, les besoins et les attentes des organismes et des étudiantes, des étudiants rencontrés.

A - Le compte rendu des rencontres : les perceptions des problèmes et les suggestions de mesures

1 - L'information

Le collège, cet inconnu

Une institution unique De l'avis des organismes communautaires, le système scolaire québécois, et particulièrement le collège d'enseignement général et professionnel, est à toutes fins utiles inconnu des adultes venus d'ailleurs. Ils ne connaissent pas du tout le cégep, une institution qui n'existe nulle part ailleurs dans le monde, ne savent quelle est sa place dans l'ensemble du système. Par conséquent, ils ignorent également les services qui y sont offerts : chez les personnes d'origine vietnamienne, par exemple, on ne sait pas ce qu'est une conseillère, un conseiller pédagogique.

Si les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) leur en parlent dans le cadre de leurs cours de français, et même organisent des visites aux services d'éducation des adultes de collèges, les immigrantes, les immigrants y vont avec la préoccupation de connaître des établissements que fréquenteront peut-être leurs enfants mais ne les envisagent pas pour eux-mêmes. Les visites se tiennent d'ailleurs le jour plutôt que le soir, de sorte qu'ils y remarquent davantage les étudiantes, les étudiants jeunes que les adultes.

Privés ou publics? Les organismes des communautés arabes et latino-américaines font remarquer que les collèges publics ont moins bonne presse dans leurs pays que les collèges privés, d'où une certaine méfiance à l'endroit des premiers. Les collèges privés sont plus entreprenants dans leur publicité alors que les collèges publics ne donnent d'information ni aux immigrantes, aux immigrants, ni aux organismes communautaires, ce que ces derniers déplorent. Des étudiantes, des étudiants se plaignent également du manque d'information sur les collèges.

Anglais ou français? Des représentantes d'organismes de communautés asiatiques disent regretter que les collèges francophones n'essaient pas de rejoindre les populations originaires de ces régions alors que les collèges anglophones les courtisent avec ardeur, vont dans les organismes, offrent du support. Sans information sur les collèges francophones, ces communautés ont une image fausse de la réalité et craignent que la fréquentation de ces collèges par leurs enfants ne ferme à ceux-ci l'accès aux universités anglophones du Québec ou d'ailleurs.

Des sources personnelles Accès-cible a été utilisé par une étudiante latino-américaine qui en avait appris l'existence par un organisme bénévole ne venant pas du milieu des communautés ethniques; elle a apprécié ce service. D'autres ont connu l'éducation des adultes des collèges par des amies, des amis, par une conseillère pédagogique au COFI et une conseillère à l'école secondaire. On juge qu'il faut beaucoup trop de temps avant d'être mis au courant de la possibilité d'étudier au collège. Et selon les groupes de femmes, quand les immigrantes l'apprennent, les premiers contacts téléphoniques sont déterminants.

Les sources gouvernementales : des limites

Les groupes rencontrés sont assez unanimes à dire que l'information offerte par les sources gouvernementales au sujet de l'éducation des adultes dans les collèges laisse fort à désirer. D'une part, elle ne circule pas parce que, selon eux, elle n'est pas adaptée aux populations des minorités ethniques et, d'autre part, elle ne touche jamais le perfectionnement ou le recyclage.

Des réticences Ces groupes, comme plusieurs des étudiantes, des étudiants rencontrés, en ont long à découdre avec ces sources qu'ils jugent réticentes à donner l'information. Ils considèrent que les fonctionnaires de l'aide sociale ne sont pas véritablement formés pour l'offrir, que ceux de l'assurance-chômage ne la transmettent que s'ils y sont forcés, si les immigrantes, les immigrants leur posent des questions spécifiques. Des étudiants pensent que les agents d'aide sociale ne connaissent pas, ou même cachent, disent certains, les programmes du collégial; «ils sortent leur liste de cours si l'immigrant montre qu'il est au courant». Dans plusieurs cas, l'information sera partielle ou incomplète.

Du français seulement Selon des organismes multiethniques, les fonctionnaires de l'assurance-chômage et ceux de la sécurité du revenu empêchent, de fait, l'inscription aux cours autres que le français. Les fonctionnaires fédéraux jugent de la capacité à suivre des cours de prestataires de l'aide sociale et, en général, ceux qui ne maîtrisent pas le français sont dirigés vers le secondaire, quelle que soit leur scolarité ou leur demande.

Des barrières Des étudiantes, des étudiants ont dit avoir dû justifier pendant une entrevue d'une heure à une heure et demie leur désir de s'inscrire à Transition-Québec, un programme collégial de français pour immigrantes, immi-

grants scolarisés qui reçoivent des prestations tout en étudiant. Certains ont été invités à prendre plutôt un cours d'anglais (sic) et plusieurs d'entre eux se sont fait dire que leur français était excellent, qu'ils n'avaient pas besoin de ce programme. Eux-mêmes considèrent leur maîtrise du français suffisante pour l'aide sociale, mais non pour les études ou le travail, surtout dans leur profession.

Un immigrant s'est vu refuser l'inscription au collégial à cause de son diplôme universitaire : ingénieur, il souhaitait devenir technicien, mais au collège, il ne peut prendre qu'un cours de français s'il veut continuer de recevoir ses prestations. Un de ses collègues ingénieurs a voulu suivre un cours en gestion d'immeubles mais se l'est vu refuser pour la même raison.

Devant l'attitude peu réceptive de son agent, un étudiant est allé directement au chef du bureau de l'assurance-chômage et a menacé d'aller plus haut encore avant que celui-ci n'accepte finalement de lui permettre de s'inscrire au programme, tout en restant admissible aux prestations.

Une information axée sur les ministères

Les fonctionnaires, fédéraux comme provinciaux, donnent des renseignements en fonction des critères et des possibilités de leurs ministères et insistent sur ce qui est interdit plutôt que sur les possibilités offertes; les immigrantes, les immigrants n'osent pas poser de questions et personne ne les informe qu'ils peuvent aller directement aux collèges, sans demander de permission. On juge que les agentes, les agents décident eux-mêmes de la pertinence des cours sans tenir compte des besoins des adultes; ils dirigent ceux-ci vers les collèges uniquement en fonction des métiers en pénurie de main-d'œuvre et ne leur parlent pas d'autres possibilités d'études.

Le temps

Le délai entre la demande d'inscription et le cours lui-même peut être très long : cinq mois dans un cas. Parfois, il n'y a pas de suivi à la demande de l'étudiante, de l'étudiant. L'un d'eux dit avoir perdu un an parce qu'il avait eu une information trop partielle du bureau de l'assurance-chômage et ne savait quelles démarches faire pour s'inscrire. On juge que le Centre d'emploi et d'immigration du Canada met trop de temps à rappeler les personnes inscrites : leur motivation est grande et c'est tout de suite qu'elles veulent revenir aux études.

On se sent dévalorisé

Plusieurs des adultes rencontrés considèrent que les agentes, les agents d'aide sociale et d'assurance-chômage pensent qu'ils veulent s'inscrire aux cours uniquement pour ne pas avoir à travailler, alors qu'ils n'ont pas de plus ardent désir que de le faire. Ils sentent qu'on les regarde comme des paresseux et des profiteurs. Un d'entre eux s'est fait dire par un agent d'assurance-chômage que dans dix ans le Canada aura besoin de tous les immigrants, mais que ce n'est pas le cas actuellement; l'étudiant se demande, découragé, s'il lui faudra attendre dix ans pour pouvoir travailler...

Des cas d'exception

Si plusieurs fonctionnaires acceptent difficilement l'inscription au programme Transition-Québec, un étudiant originaire

de l'Europe de l'Est dit au contraire avoir eu, sans difficulté, la collaboration de son agent d'aide sociale à cette fin. Un autre, originaire de cette même région et inscrit dans un autre programme, a eu une expérience identique et considère que les fonctionnaires ne sont pas de mauvaise foi ou encore racistes comme le suggèrent des étudiants d'origine haïtienne; ce sont tout simplement des bureaucrates : si on leur donne le numéro du cours qu'on veut prendre, ils ne font pas de difficultés, mais ils ne donneront pas plus d'information qu'ils ne le jugeront strictement nécessaire.

L'information gouvernementale à l'étranger

On est critique également au sujet de l'information donnée dans les pays d'origine sur le marché du travail au Canada; l'image qu'on y présentait en était une d'un pays où il y avait beaucoup de possibilités de travail. On considère que le pays fait venir des spécialistes sous de fausses représentations : quand ils arrivent ici, ils ne trouvent pas ce travail promis. C'est le Canada qui y perd puisque ces immigrantes, ces immigrants ont de l'expérience. Ni le gouvernement canadien ni le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) ne doivent ouvrir les portes et faire venir les gens ici pour rien; on attire des ingénieurs, des médecins, mais on refuse leurs diplômes, une fois ici.

Le manque d'information scolaire et professionnelle

Les technicalités

L'éducation des adultes est beaucoup plus institutionnalisée au Québec qu'elle ne l'est en Amérique centrale ou du Sud et les adultes originaires de ces régions ont de la difficulté à s'y retrouver dans les technicalités et les démarches bureaucratiques qui, par ailleurs, les intimident. Ils manquent d'information et ne savent pas où la trouver. Les fonctionnaires de la sécurité du revenu et ceux de l'assurance-chômage, auxquels ils peuvent s'adresser, changent souvent et ils ne sont pas au courant des aspects plus techniques de l'éducation des adultes; ce sont les organismes multiethniques, surtout, qui les aident à s'y retrouver.

L'orientation scolaire et professionnelle

Les conseillères de COFI déplorent le manque d'orientation scolaire et professionnelle pour les adultes venus d'ailleurs. Ils se font envoyer d'une instance à l'autre, ou encore à des bibliothèques, à des livres; aux bureaux de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), ils peuvent devoir attendre jusqu'à trois mois pour se faire conseiller, et encore seulement relativement au travail, non aux études. Elles citent le cas d'un dentiste roumain de vingt ans d'expérience qui voulait se recycler en hygiène dentaire : au COFI, personne ne savait où l'envoyer. Les fonctionnaires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage ne sont pas outillés pour orienter les prestataires.

Des étudiantes, des étudiants immigrants scolarisés se plaignent de cette lacune. Ceux qui veulent continuer des études ne savent pas vers quelle discipline se diriger : Qu'est-ce qui est utile pour le travail? demandent-ils. À l'aide sociale, on leur a donné une liste de cours mais on les a laissés choisir sans les aider. «Comment m'intégrer? demandent-ils encore; il faut me le dire, c'est mon désir de tous les jours!»

L'inconnu

Règle générale, les démarches ne sont expliquées par aucune des agences avec lesquelles font affaire les immigrantes, les immigrants et ils se sentent démunis devant ce qui leur paraît un dédale incompréhensible et redoutable. Une étudiante a perdu un an avant de s'inscrire à un cours; elle savait ce qu'elle voulait mais la conseillère pédagogique ne lui avait pas donné toute l'information nécessaire pour s'inscrire. Un autre a appris par hasard l'existence du programme dans lequel il était inscrit, mais il ne sait comment aller d'un cours à un autre et se plaint du morcellement des études.

À l'université, l'un d'eux s'est fait dire qu'il devait présenter sa thèse en français, mais l'université n'offre pas de cours de français; où aller? Un autre, qui s'était fait diriger vers un cours d'anglais de l'école Calixa-Lavallée par son conseiller d'assurance-chômage, qui jugeait satisfaisante sa connaissance du français, s'est fait refuser par l'école : on lui a dit qu'il devait d'abord parfaire son français avant de pouvoir s'inscrire au cours d'anglais...

Les moyens à privilégier

Les médias communautaires

Les organismes rencontrés ont été unanimes à recommander l'utilisation des médias communautaires pour rejoindre les populations des minorités ethniques. Une publicité sur les cours, sur les programmes, sur les démarches à entreprendre pour y avoir accès devrait s'y faire en plusieurs langues. Certaines communautés seront mieux rejointes par les médias écrits, dont certains ont un tirage important : les trois journaux arabes tirent à 40 000 exemplaires. D'autres communautés sont plus attentives aux médias électroniques : radios ou télévisions communautaires.

Selon chaque communauté

Par exemple, les médias écrits ethniques rejoignent particulièrement les communautés arabophones, chinoise, vietnamienne et sud-asiatiques, mais moins les communnutés latino-américaines, plus sensibles aux médias communautaires électroniques. Les personnes d'origines égyptienne, libanaise, et haïtienne écoutent les radios communautaires, celles d'origine maghrébine seront mieux rejointes par la télévision. Les médias vietnamiens, écrits et électroniques, sont efficaces pour atteindre la population de cette origine.

Les jeunes

Les groupes latino-américains ont suggéré de faire véhiculer l'information par les jeunes qui étudient dans les collèges : on devrait les renseigner pour qu'ils parlent à leurs parents de l'éducation des adultes.

L'information à transmettre

Cours et programmes

On souhaiterait que l'information porte sur les cours et sur les programmes, qu'elle fasse connaître les ressources offertes par les collèges. Elle devrait parler de l'accessibilité à l'éducation des adultes, des conditions et des préalables, des coûts et des possibilités de prêts et bourses. Et elle devrait indiquer où aller pour s'en prévaloir.

Lien avec le travail Il est nécessaire d'informer les populations adultes des minorités ethniques des possibilités d'emploi après les études : elles veulent savoir ce qui est possible, sur le marché du travail, une fois la formation terminée. Et elles devraient être informées des possibilités d'emploi pour les femmes dans les métiers non traditionnels.

Comment? L'information doit être ouverte sur la réalité multiethnique, attirante, accueillante envers les immigrantes, les immigrants. Un organisme multiethnique a donné un exemple d'une bonne façon d'attirer des femmes : qu'une femme arabe, latino-américaine, ou autre qui a suivi ou suit encore des cours dans un collège soit interviewée et raconte son expérience; qu'elle dise comment elle a appris l'existence de cours ou de programmes, quelles démarches elle a faites pour s'informer, puis pour s'inscrire, qui a payé, comment les choses se sont passées, etc. Son exemple servirait à apprivoiser d'autres femmes en démystifiant et les collèges et les démarches à entreprendre.

Simplifier les démarches On souhaiterait que celles-ci soient simplifiées et on voudrait avoir un endroit où téléphoner pour éviter de multiplier les démarches. Ceux qui ont entendu parler d'Accès-cible trouvent important d'informer les populations des communautés ethniques de son existence. On trouve également nécessaire de faire mieux connaître le système d'éducation dans les COFI.

Les organismes communautaires comme relais

La publicité Les organismes communautaires rencontrés sont unanimes dans leur volonté d'aider les collèges à faire connaître l'éducation des adultes dans leurs milieux; ils voudraient être formés pour pouvoir transmettre l'information et désirent recevoir la publicité des collèges pour la mettre à la disposition de leurs membres et des personnes qui visitent leurs locaux. Les collèges francophones pourraient leur envoyer des dépliants et de l'information, comme le font les collèges anglophones, disent-ils, et ils pourraient tenir des sessions d'information dans les groupes, pour les communautés.

Ils voudraient que les collèges leur transmettent leurs bottins annuels de cours, avec la description de ces cours, pour qu'ils puissent les rendre disponibles à leurs usagères, leurs usagers qui viendraient les consulter sur place : le contact, dans leurs locaux, serait ainsi plus personnel qu'un appel téléphonique.

Des moyens Pour joindre les populations immigrantes, certains jugent qu'il faut rendre plus crédibles leurs organisations, les valoriser, les doter de moyens : faire de l'information à travers eux représente un de ces moyens.

2 - Le français

Une langue de communication essentielle

Le français parlé Des représentantes d'organismes de milieux asiatiques soulignent les difficultés des parents chinois ou sud-asiatiques au sujet du français dans la famille. Leurs enfants vont à l'école française et parlent cette langue entre eux à la maison; c'est souvent la seule langue parlée par les enfants d'origine chinoise. Les parents ne les comprennent pas et ne peuvent les aider dans leurs travaux scolaires. Le français pourrait être la langue commune et elle permettrait en outre aux parents de communiquer avec l'école, ce qui leur est présentement difficile, voire impossible.

Le français écrit Les conseillères de COFI sont les premières à reconnaître que le français appris dans ces établissements est suffisant pour la vie courante, mais non pour les études collégiales : les immigrantes, les immigrants qui y ont étudié ne maîtrisent pas le français écrit. Il manque une étape, jugent-elles, entre le COFI et le collège. Certaines immigrantes, certains immigrants qui parlent un français très correct ne l'écrivent pas : c'est le cas de personnes originaires du Maghreb ou de celles originaires de l'Europe de l'Est qui ont transité par la France.

Le français appris Plusieurs personnes originaires de Haïti ont appris le français comme langue seconde dans un pays qui l'enseigne comme langue première. Elles sont souvent au stade de «l'interlangue» et doivent faire le passage au français scolaire; ceci n'est pas toujours reconnu par elles-mêmes ou par leurs formatrices, leurs formateurs.

Le français et le personnel Le français scolaire représente souvent une barrière pour ces personnes : le jargon scolaire est particulier et il n'est pas nécessairement compris de ceux qui ont fait leurs études hors du Québec, et il en est de même du langage spécialisé des disciplines. Des étudiantes, des étudiants se sont plaints de la mauvaise qualité du français parlé par certaines de leurs formatrices, certains de leurs formateurs : ils avaient de la difficulté à comprendre des «tu-comprends-tu?» ou autres mauvaises formulations. Ils ne comprenaient pas ce laxisme de la part de personnes chargées de leur formation et souhaiteraient qu'elles soignent davantage leur français dans des classes multiethniques, qu'elles parlent un langage accessible à tous.

Des représentantes, des représentants d'organismes asiatiques considèrent le personnel trop sévère à l'endroit de personnes qui parlent peu le français; il les met mal à l'aise en leur disant qu'il ne les comprend pas. On fait plus d'effort, à leur avis, dans les collèges anglophones : on est moins exigeant, plus compréhensif au sujet de la qualité de la langue.

Le français du travail Selon des étudiantes, des étudiants, le français, et surtout le français écrit, est le premier obstacle au travail; les représen-

tantes, les représentants d'organismes ethniques sont du même avis et l'ont souligné à plusieurs reprises, de multiples façons. Dans les communautés asiatiques, où la langue seconde est traditionnellement l'anglais, on considère que le français est nécessaire pour le travail; les organismes multiethniques disent que le français est un outil de travail; à Hull, on illustre ce besoin par l'exemple du mécanicien d'expérience qui pourrait travailler dans un garage mais ne peut le faire parce qu'il ne parle pas le français.

L'enseignement du français indispensable

Des cours de français À l'unanimité, étudiantes, étudiants et organismes réclament des cours de français : pour les études, pour le travail, pour suivre les enfants, pour s'intégrer à la société québécoise, on a conscience de la nécessité d'apprendre le français, de le parler, de l'écrire, de connaître le français de tous les jours, comme le français spécialisé de la discipline, du travail.

On souhaite que les formatrices, les formateurs puissent avoir une connaissance de base d'autres langues pour faciliter leur enseignement à ceux qui les parlent. Certaines langues n'ont ni prépositions, ni temps de verbe, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage spécifiques; en étant au courant de ces particularités, les formatrices, les formateurs pourraient adapter leur enseignement en conséquence.

Le français et les études Une connaissance insuffisante de la langue limite les possibilités d'études. Les organismes multiethniques suggèrent des cours de mise à niveau avant que les allophones n'entreprennent des cours ou des programmes, ou encore des classes d'accueil pour les personnes qui veulent entreprendre des études collégiales, pour leur permettre de maîtriser la langue suffisamment pour suivre les cours : la langue sera leur outil de travail. Et le rattrapage en français doit inclure le français écrit, la grammaire, ce dont les étudiantes, les étudiants québécois ont souvent besoin aussi. Des organismes latino-américains parlent, pour leur part, de sessions de transition pour l'approfondissement du français écrit et spécialisé.

Chez les organismes des communautés asiatiques, on demande d'admettre des adultes de ces origines qui ont un langage correct, mais moins poussé que les étudiantes, les étudiants *de vieille souche;* un système de tutorat leur permettrait de compenser le retard. Il ne faut pas accepter de compromis sur la langue, à l'examen, car ces adultes auront à faire face à la même compétition sur le marché du travail; il faut plutôt aider ceux qui en ont besoin.

Des étudiantes, des étudiants souhaitent des ateliers pour les assister dans l'apprentissage du français et des mathématiques; dans certains collèges, de tels ateliers existent au régulier mais ne sont pas accessibles aux adultes. Ils connaissent les cours d'appoint d'autres collèges et en voudraient aussi dans le leur. Et ils aimeraient voir des tests de français, à l'admission, pour les allophones. Pour leur part, les étudiantes, les étudiants scolarisés de Transition-Québec apprécient grandement pouvoir apprendre le français dans le cadre de ce programme.

Le français et le travail Tous ont insisté sur la nécessité d'acquérir un français pratique : un français adapté aux professions et aux techniques, un français fonctionnel et professionnel. La langue étant capitale pour l'obtention d'un emploi, il faut que l'apprentissage vise cette fin. Certains souhaitent que les cours techniques soient précédés d'un cours sur mesure portant sur le lexique technique. D'autres voudraient que les cours de français soient intégrés aux certificats d'études collégiales, notamment en informatique. Et la connaissance de la langue, pour certains, est liée à la compréhension du système scolaire et du travail; on souhaite y ajouter la connaissance de la réalité québécoise.

L'anglais L'anglais est souvent exigé pour le travail, disent certains qui demandent des cours d'anglais fonctionnel et professionnel. Les cours techniques des collèges utilisent beaucoup des termes anglais : les étudiantes, les étudiants ont besoin d'apprendre le langage technique aussi dans cette langue.

3 - Le travail

Un besoin de formation professionnelle intensive

Un grand désir d'avoir de la formation Le désir est grand, chez les immigrantes, les immigrants, d'avoir de la formation, surtout chez ceux qui sont sans travail. Les professionnelles, les professionnels veulent se recycler, au besoin, dans des techniques collégiales plutôt qu'au niveau universitaire, si c'est là ce qu'il faut pour avoir du travail.

Mais on manque d'information : continuer des études, mais en quoi? Qu'est-ce qui est utile pour le travail? demandent des étudiantes, des étudiants. Ils sont inquiets aussi : avec un diplôme, pourrai-je travailler? Les études sont-elles une perte de temps?

Aller vite Les immigrantes, les immigrants sont pressés : à plusieurs reprises, les représentantes, les représentants d'organismes ont souligné cette réalité. Les programmes trop longs les découragent : les femmes ne veulent pas mettre trois ans à compléter un cours de techniques de garde, elles veulent plutôt une mise à jour de six mois. Dans les COFI, les femmes apportent souvent aux conseillères des coupures de journaux annonçant des cours dans des écoles privées; il s'agit toujours de cours de courte durée et de formations qui ne sont pas véritablement qualifiantes.

Il faut citer le cas d'une sage-femme d'expérience qui veut se recycler en sciences infirmières et a fait les démarches à cette fin. On lui a dit qu'elle doit reprendre la chimie et la physique du secondaire, en plus du français; elle a été classée au présecondaire et se demande : «Sont-ils tous fous ou est-ce moi la folle?» Le gouvernement parle d'intégration, dit-elle, mais que fait-il pour nous aider à nous intégrer par le biais de notre profession?

Un perfectionnement

Ce qu'on souhaite par dessus tout, c'est une mise à jour des connaissances, leur adaptation à la réalité québécoise, au marché du travail d'ici, ce «petit plus» qui leur rendra l'emploi accessible. Les adultes veulent un perfectionnement complémentaire à ce qui est déjà acquis plutôt que de répéter des apprentissages déjà faits; la reprise totale de tous les cours les dévalorise et les décourage en plus de leur faire perdre un temps précieux.

L'adaptation au marché du travail

Les gens ont de l'expérience en infographie, en informatique, par exemple, mais ils ont besoin de mise au point sur le français technique du métier, sur les méthodes de travail au Québec. Ils ont besoin d'ajustement au contexte québécois, plutôt que de longs programmes. C'est également le cas de personnes qui n'ont pas travaillé dans leur domaine depuis quelques années : il faut connaître leurs besoins et les aider à connaître les exigences du marché du travail.

On cite l'exemple d'un journaliste, grande vedette au Maroc, qui a perdu un an à chercher du travail : il ne pouvait en trouver à cause de son ignorance du traitement de texte, outil indispensable dans les médias québécois. Quand il a pris connaissance d'un cours intensif de deux fins de semaine, en traitement de texte, il l'a suivi et ce «petit plus» lui a permis de trouver du travail rapidement.

Des étudiants se plaignent d'étudier ce qui les intéresse plutôt que ce qui est en demande sur le marché du travail. Ils trouvent que les données relatives aux métiers en pénurie sont irréalistes et changent continuellement; dès qu'un métier est déclaré en pénurie, on forme un trop grand nombre de personnes dans ce métier et il se produit un tel surplus à la fin du cours que plusieurs ne peuvent se trouver de travail malgré ce qu'on leur avait fait miroiter.

Du perfectionnement, de l'orientation et des stages

Des cours sur mesure

Selon des organismes de l'Outaouais, les collèges de l'Ontario évaluent d'abord les connaissances des étudiantes, des étudiants et leur offrent une formation préparatoire à la formation professionnelle qui inclut au besoin des cours de langue. Cette formation se fait au collège, même lorsqu'il s'agit de rattrapage de cours du secondaire.

On veut du perfectionnement complémentaire à l'acquis, des cours techniques sur mesure, des programmes sur mesure aussi pour les immigrantes, les immigrants scolarisés afin qu'ils puissent intégrer rapidement et harmonieusement le monde du travail. Une étudiante qui a suivi le programme Transition-Travail recommande un tel programme pour toutes les immigrantes, tous les immigrants; il a beaucoup aidé les femmes et devrait être annoncé davantage.

Les personnes scolarisées

Pour les personnes déjà scolarisées, on souhaite des cours et des programmes qui tiennent compte de leurs connaissances et leur permettent de les adapter à la réalité de l'emploi au Québec; ils devraient être courts et joints à un apprentissage de la langue.

Du soutien

On souhaite plus de soutien pour les étudiantes, les étudiants qui ont à rattraper des cours : les universités, dit-on, en accordent davantage. Ceux qui ont à reprendre un cours du secondaire, par exemple en mathématiques, devraient pouvoir le reprendre au collège : en plus de leur compliquer la vie en les obligeant à étudier dans deux établissements, les renvoyer au secondaire les humilie et les dévalorise. C'est un rattrapage comme les autres et il faudrait le considérer comme tel.

De l'orientation

Afin d'être mieux équipé pour faire face au marché du travail, on souhaite de l'information sur les métiers, savoir quelles possibilités ils ouvrent; par exemple, celui de soudeuse, soudeur permet de travailler sur des ponts, des structures, mais aussi sur des micro-ordinateurs, de petits appareils électriques. On veut de l'information sur les nouveaux métiers, traditionnellement réservés aux femmes ou non. Et on juge nécessaire d'ouvrir les horizons des étudiantes, des étudiants d'origine haïtienne, en particulier, vers les métiers de la réussite.

Des stages

La demande de stages en milieu de travail est revenue comme une constante dans toutes les rencontres avec les organismes des minorités ethniques et avec les étudiantes, les étudiants. Ceux-ci désirent des programmes de stages pratiques assez longs pour acquérir une expérience québécoise et pour connaître le milieu de travail québécois. On parle de stages avec allocation, de période de probation pour un travail permanent.

Les organismes suggèrent des stages en milieu de travail pour les professionnels, notamment les ingénieurs, les architectes. Ils les veulent avec des Québécoises, des Québécois *de vieille souche* plutôt que seulement avec des immigrantes, des immigrants, et souhaitent que l'expérience de travail hors Canada soit reconnue. L'enseignement coopératif est mentionné comme une voie intéressante.

On souhaite des accords avec le monde du travail pour qu'il s'ouvre aux stages d'étudiantes, d'étudiants de minorités ethniques, des stages d'une durée d'un bon mois, au moins, pour leur permettre d'acquérir cette expérience canadienne qu'on exige continuellement; d'autres parlent de stages de trois, ou même de six mois, pour connaître le quotidien du milieu du travail. Il faut, dit-on, responsabiliser l'entreprise : ces stages représentent un investissement payant pour elle.

Un rôle pour les entreprises

Sensibiliser les employeurs

La sensibilisation des employeurs à la réalité multiethnique est, elle aussi, revenue constamment dans les rencontres avec les organismes des communautés ethniques. Les collèges doivent travailler auprès d'eux pour faire la promotion de leurs étudiantes, leurs étudiants,

comme le font déjà les collèges privés. Ils doivent aussi leur faire comprendre que leurs exigences sont parfois démesurées, que «la barre est placée trop haut» : par exemple, les exigences d'âge, d'apparence pour le travail de bureau les privent d'employées, d'employés compétents et ferment la porte à un trop grand nombre de personnes, particulièrement celles de minorités ethniques.

Sensibilisation et engagement Il faut engager les employeurs dans la formation et l'expérimentation sans attendre des mesures gouvernementales en ce sens, favoriser et promouvoir des échanges collèges-employeurs-communautés ethniques pour soutenir l'intégration au marché du travail. Et il faut sensibiliser aussi les entrepreneures, les entrepreneurs qu'on forme dans les collèges à la participation des immigrantes, des immigrants dans le monde du travail.

L'entrevue d'embauche Selon des représentantes d'organismes asiatiques, les personnes de leurs communautés parlent généralement peu mais sont efficaces au travail; dans les entrevues d'embauche, elles ont de la difficulté à faire valoir leurs compétences, à convaincre les employeurs de leur valeur. Les collèges doivent les aider à le faire, d'une part, mais d'autre part, sensibiliser aussi le personnel des ressources humaines des entreprises pour qu'il comprenne que la discrétion et l'efficacité peuvent aller de pair et qu'il sache découvrir les forces de ces candidates, ces candidats. On cite l'exemple de cégeps anglophones qui ont travaillé cet aspect dans certains de leurs programmes.

4 - La pédagogie

L'inévitable adaptation

Les aspects positifs Les étudiantes, les étudiants apprécient grandement la possibilité qui leur est offerte d'étudier, et les programmes gouvernementaux qui leur permettent de le faire, les livres qu'on leur offre et qui sont très chers. Ils louent l'accessibilité de leurs formatrices, de leurs formateurs et constatent avec satisfaction que ceux-ci les obligent à l'effort. Une étudiante d'origine mixte, haïtienne et québécoise, aime mieux le collège que l'école secondaire majoritairement *de vieille souche* où elle était : elle ne se sent plus «bête curieuse», elle est mieux acceptée dans ce milieu multiethnique.

Un malaise Pour un grand nombre d'immigrantes, d'immigrants, le retour aux études signifie un retour à l'enfance et il faut leur vendre l'idée qu'il n'y a pas d'âge pour étudier. Ils ont une conception différente du personnel enseignant et ressentent un malaise réel devant la familiarité de celui d'ici. Ils sont particulièrement sceptiques à l'égard de méthodes pédagogiques qui les font jouer, le jeu n'étant pas pour eux compatible avec l'apprentissage : cela ne fait pas sérieux et ils ont l'impression qu'on les traite comme des enfants et que les formatrices, les formateurs ne sont pas des personnes sérieuses.

Des méthodes plus traditionnelles

Les organismes ethniques expliquent que les adultes de leurs communautés sont plus habitués à des méthodes traditionnelles, à la mémorisation; ils sont peu habitués à travailler en groupe pour apprendre. En Afrique, par exemple, on a un très grand respect pour le professeur; et la mémoire est très développée parce qu'on a appris par le biais de contes plutôt qu'avec des livres.

Les travaux personnels

Des étudiantes, des étudiants d'origines haïtienne et libanaise trouvent différente la conception du travail personnel à faire après les cours. En Haïti, il n'y avait pas de recherche, pas d'initiative personnelle, il fallait répéter ce qu'on avait compris en classe; au Liban, l'accent était mis sur les données théoriques en classe et, à la maison, il fallait chercher des exemples d'application de la théorie. Ici, la formatrice, le formateur sert de guide et il faut soi-même trouver les théories, les définitions. Mais ces étudiantes, ces étudiants s'étonnent qu'on ne fasse pas appel à la réflexion, à l'examen : les tests objectifs qu'on leur donne ne s'y prêtent aucunement.

Ces étudiantes, ces étudiants ne sont pas habitués à la lecture de livres et se plaignent de ne pas savoir comment lire : savoir distinguer l'essentiel du détail. Ils n'ont pas acquis de méthodes de travail intellectuel et souhaiteraient avoir une formation dans ce domaine.

Les immigrantes, les immigrants de cultures asiatatiques, pour leur part, attendent qu'on leur dise quoi faire; ils sont peu habitués à synthétiser les notes de la formatrice, du formateur, et cette tâche est difficile pour eux. Ils ont peur de poser des questions : peur de la gêne, du ridicule.

Des difficultés significatives

Un programme financé par EIC

Des étudiants inscrits à un des programmes financés par Emploi et Immigration Canada (EIC) formulent plusieurs critiques à l'égard de ce programme. Bien qu'il s'agissait d'un cours de comptabilité informatisée, les étudiants n'avaient au départ aucune connaissance de la comptabilité. Ils ont le sentiment de n'avoir pas été orientés correctement, de n'avoir pas reçu les préalables nécessaires, d'avoir été inscrits au cours parce qu'il était offert plutôt que parce qu'il était pertinent et ils se plaignent d'improvisation. À ceci s'ajoute le manque de matériel, notamment d'ordinateurs.

Ces adultes se plaignent par ailleurs de l'intensité du cours — une moyenne de 25 heures par semaine — en plus des travaux à faire à la maison et du temps de déplacement — deux heures, pour certains. Ceci ne convient pas à tous les adultes : ils ont des responsabilités, ne sont pas habitués à la même rapidité de la vie et n'ont pas d'ordinateur pour travailler à la maison, ce qui les oblige à revenir au collège pour leurs travaux.

Précisons ici que ces conditions difficiles sont également déplorées depuis longtemps par des étudiantes, des étudiants québécois *de vieille souche*.

Le milieu

Il faut s'imposer

Interrogés sur la réaction de leurs collègues *de vieille souche* à leur endroit, des étudiantes, des étudiants de minorités ethniques ont dit devoir s'imposer, devoir faire eux-mêmes les avances. Si on a quelque chose à offrir, disent certains, on nous appelle; ceux qui ont de bonnes notes et maîtrisent bien le français sont invités à travailler en groupe.

Les formatrices, les formateurs

Selon les adultes rencontrés, leurs formatrices, leurs formateurs ne font pas d'effort pour que les étudiantes, les étudiants de différentes origines ethnoculturelles travaillent ensemble. Ce n'est pas qu'on sente du racisme, mais quand, dans un cours de philosophie, cette question du racisme a été soulevée, le formateur n'était pas à l'aise pour en discuter. On s'étonne qu'une question aussi actuelle ne soit pas abordée, notamment dans un cours qui traite d'éthique politique.

La formation

Des difficultés communes

Si les immigrantes, les immigrantes ont des difficultés avec le français écrit, un grand nombre d'adultes *de vieille souche* ont les mêmes problèmes. Il est important de faire le lien entre ceux-ci plutôt que de les traiter séparément.

Il en va de même pour les méthodes de travail intellectuel, la recherche documentaire, etc. Les organismes des communautés asiatiques ont signalé le besoin de cours à ce sujet, comme l'ont fait également des étudiantes, des étudiants qui se sentaient démunis à ce chapitre.

L'enseignement

On souhaite une pédagogie adaptée à des immigrantes, des immigrants habitués à apprendre par cœur. Pour les cours de formation professionnelle, les organismes des communautés asiatiques voudraient une explication des mots techniques avant le début du cours pour permettre aux étudiantes, aux étudiants de mieux le suivre. Il faudrait également créer des outils didactiques et les expliquer aux immigrantes, aux immigrants.

Ces organismes souhaitent aussi des cours sur les cultures asiatiques, des cours de langue et d'histoire des pays d'origine, surtout pour les adultes dont les parents sont ou étaient des immigrantes, des immigrants asiatiques.

Les étudiantes, les étudiants

Des étudiantes, des étudiants voudraient que le matériel informatique soit disponible pour du travail pratique, le samedi, de même que la possibilité d'obtenir des prêts pour l'achat d'un ordinateur. D'autres demandent aux collèges de ne pas refuser des étudiantes, des étudiants potentiels et de leur offrir des cours de mise à niveau; il ne faut pas les laisser isolés mais plutôt leur offrir les services d'un conseiller en orientation. Ils suggèrent des tests au début des cours pour classer les adultes en faibles, moyens et enrichis, de façon à pouvoir aider les plus faibles.

La religion

Des représentantes, des représentants des communautés arabes remarquent qu'on rit facilement de la religion, au Québec, et ceci choque des personnes croyantes. Ils sont conscients des racines historiques de cette attitude chez les Québécoises, les Québécois *de vieille souche*, mais considèrent néanmoins important le respect des religions des autres.

Pour ce qui est des étudiantes, des étudiants de religion musulmane, les organismes des communautés arabes signalent qu'on n'arrête pas le travail pour prier, dans les pays d'origine; il ne faut pas, selon eux, encourager les phénomènes extrêmes, mais trouver des compromis raisonnables pour respecter la religion. Et au sujet des femmes, on peut éviter de heurter les sensibilités en gardant un certain formalisme dans les rapports.

La formation du personnel des collèges

La sensibilisation et la formation du personnel sont signalées comme une nécessité par plusieurs organismes. Les groupes de femmes parlent de la sensibilisation du personnel professionnel et de soutien : celui qui filtre les demandes de rencontres avec les conseillères, les conseillers pédagogiques; les groupes des communautés arabes parlent de la formation des formatrices, des formateurs qui enseignent à des classes multiethniques.

À Hull, les organismes trouvent important de former le personnel enseignant à la communication interculturelle pour identifier les besoins des étudiantes, des étudiants dans ce domaine, même s'ils n'enseignent pas présentement dans des classes multiethniques. Il faut faire l'éducation interculturelle de tous.

5 - Les femmes : des besoins spécifiques

Les contraintes familiales et sociales

L'équilibre de la famille

À l'arrivée, ce sont d'abord les immigrants qui vont aux études, leurs femmes s'occupent de la survie de la famille. Les groupes de femmes expliquent que celles-ci ont d'abord cette priorité en tête; ce n'est qu'après un certain temps qu'elles peuvent atteindre le «seuil de sécurité»[17] nécessaire pour étudier. Et lorsqu'elles viennent aux études, il leur faut continuer à s'occuper des tâches familiales; les études ne doivent pas mettre en danger l'équilibre de la famille.

Des obstacles

Dans plusieurs cultures, les femmes n'étudient plus passé un certain âge; elles ne pensent donc pas à revenir aux études et lorsqu'elles y reviennent, elles font un pas considérable. Les examens sont des épreuves dont elles ont perdu l'habitude; les conditions d'études, surtout les horaires du soir, représentent des obstacles formidables; les frais de garderie également. Et on signale que les femmes

---

[17] Adeline Magloire Chancy, *L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes*, Montréal, La Librairie de l'Université de Montréal, 1981-1982, p. 17.

parrainées[18] sont particulièrement défavorisées, n'ayant accès ni à l'aide sociale, ni aux prêts et bourses, même si, dans les faits, leur mari ne les aide pas financièrement.

Le respect des valeurs et des réalités

Les rejoindre en douceur

Les organismes disent l'importance d'avoir la préoccupation de la famille à l'esprit lorsqu'on intervient ou qu'on enseigne à des femmes chinoises ou arabes, notamment. D'où l'importance d'avoir des femmes chinoises ou arabes pour servir d'intermédiaires afin qu'elles se sentent comprises. Il en est de même pour les femmes du Sud asiatique, plus timides, et qui sont rebutées par des rapports trop directs.

Lorsqu'une femme arabe vient au collège accompagnée de son mari, la meilleure façon de procéder est de parler au mari pendant une dizaine de minutes et d'ignorer totalement la femme; en agissant ainsi, on donne confiance à cette dernière, qui serait plus craintive si elle devait échanger directement avec la représentante, et surtout, le représentant du collège. On peut aussi leur faire visiter les locaux avec quelqu'un qui parle arabe et ne fait pas étalage d'un choix religieux quelconque : c'est une autre façon de gagner la confiance. Des perspectives de travail les attireront. Et il faut respecter le désir des femmes de ces cultures de ne pas être placées à côté d'un homme dans la classe.

La formation

Les organismes des communautés arabes préconisent pour les femmes des formations courtes, de huit mois environ, pour leur donner accès au marché du travail. Des formations dans des métiers traditionnels les attireraient : techniques de garderie ou de bureau, métiers dans le milieu hospitalier. Plusieurs femmes de ces communautés complètent le revenu familial par un travail privé de traiteur, mais ne connaissent pas l'aspect commercial d'une telle occupation; une formation sur la mise sur pied et la gestion de petits commerces leur serait utile.

Chez les organismes des communautés asiatiques, on souhaite plutôt de la formation dans des métiers non traditionnels. Les groupes de femmes demandent un assouplissement des critères de sélection en ce qui a trait au français, et des cours d'appoint dans cette langue. Les femmes d'origine arabe auraient besoin de cours de langue pour les qualifier; il faudrait informer la population arabe de la disponibilité de tels cours et de la formation à laquelle ils donnent accès, par la suite. Les organismes des communautés latino-américaines signalent le besoin de cours d'appoint pour les professionnelles. Enfin, les femmes d'origine haïtienne auraient besoin d'un encadrement suivi pendant leurs études : un contact personnalisé, une tuteure, un tuteur qui aide à faire baisser la pression.

Des garderies

La revendication de garderies ou de haltes garderies est unanime au sein des organismes et chez les étudiantes, les étudiants. Si elle est présentée surtout en fonction des femmes, certains hommes souhaitent

[18] Il s'agit d'immigrantes dont le mari s'est porté financièrement garant pour une période de dix ans; ces femmes sont exclues de tout programme de soutien du revenu, même lorsqu'elles sont séparées de leur mari et que celui-ci ne subvient pas, dans les faits, à leurs besoins.

aussi une aide financière accrue à cette fin. Sans garderie, les cours ne sont pas accessibles pendant le jour; et à cause des obligations familiales, principalement, les cours du soir présentent des obstacles souvent insurmontables. Certaines auraient par contre accès aux cours du jour pendant que leurs enfants sont à l'école ou à la garderie. On s'étonne que, dans un pays aussi développé que le Canada, il n'y ait pas de garderies en milieu de travail.

Les horaires

On voudrait aussi avoir des cours pour les travailleuses en emploi : des organismes et des COFI offrent des cours le samedi et le dimanche à leur intention, les collèges pourraient faire de même. Et des programmes de formation financés par Emploi et Immigration Canada adaptés aux femmes, en contenu et en durée, leur permettraient de s'occuper de leurs tâches familiales et de leur travail. Un groupe voudrait avoir des programmes pendant l'été, alors que le climat est plus favorable.

6 - Les autres besoins

Les connaissances acquises reconnues

Une reconnaissance

Les questions d'équivalences et de reconnaissance des acquis sont épineuses pour les adultes des minorités ethniques. On ne fait pas de distinction entre équivalences et reconnaissance des acquis, deux mesures distinctes, effectuées par des entités distinctes aussi.

Les organismes et les étudiantes, les étudiants rencontrés considèrent les deux processus injustes et arbitraires : à leurs yeux, les résultats dépendent de la personne qui les effectue et leur scolarité n'est jamais véritablement reconnue, ce qui décourage. Les immigrantes, les immigrants sont, disent-ils, trop souvent dirigés au secondaire à cause de leur faible connaissance du français, même s'ils ont des diplômes universitaires; c'est pour eux une injustice humiliante.

Les démarches formelles sont jugées difficiles, coûteuses, et on les considère peu connues des immigrantes, des immigrants. Un étudiant d'origine libanaise qui détient un diplôme d'ingénieur des États-Unis voudrait le faire reconnaître par l'ordre des ingénieurs; celui-ci exige un montant de quelque 500 $ pour simplement ouvrir un dossier à son nom, difficile à payer pour un bénéficiaire de l'aide sociale.

On signale que l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ne demande pas d'équivalences officielles mais fait plutôt passer une entrevue à la candidate, au candidat pour évaluer ses connaissances. Ce processus est gratuit et ils le jugent beaucoup plus simple que les démarches formelles.

Le système scolaire peu accueillant

Confusion

Les règles pédagogiques sont très différentes d'un ordre d'enseignement à l'autre, ce qui crée de la confusion. On s'étonne que

les différents ordres d'enseignement n'exigent pas le même nombre de cours pour qu'une personne soit considérée comme étudiante, étudiant à temps complet. De plus, on comprend mal qu'il n'y ait pas toujours de continuité ni de complémentarité entre les trois ordres d'enseignement, particulièrement dans les cours de langues.

Un milieu accueillant Les organismes asiatiques, surtout, aimeraient que les collèges soient plus accessibles et plus accueillants à l'endroit des personnes de leurs communautés. Celles-ci sont mal à l'aise si on leur dit trop souvent qu'on ne les comprend pas; on ne sent pas d'effort pour les comprendre alors qu'elles ont tant de difficulté avec le français. Elles éprouvent un sentiment d'isolement du fait de ne pas trouver de personnel ethnique dans les collèges.

Des mesures d'intégration

De l'aide pour s'intégrer au pays Des étudiantes, des étudiants voudraient que le gouvernement fasse plus que de beaux discours et aide véritablement les réfugiés, comme d'ailleurs les immigrantes, les immigrants, à s'intégrer, particulièrement à travers le travail. Ils se sentent démunis et ont besoin d'aide psychologique et scolaire.

S'intégrer au collège Les étudiantes, les étudiants potentiels seraient plus attirés par le collège s'ils y trouvaient des personnes-ressources de plusieurs communautés. Certains souhaiteraient enfin avoir une publication qui leur expliquerait comment s'intégrer au collège.

7 - Le lien entre les collèges et les organismes

Comment, pourquoi et quand?

Des rencontres formelles Interrogés sur l'éventualité d'un contact régulier entre les collèges et les organismes, tous les groupes rencontrés ont répondu favorablement et souhaitent vivement qu'il se concrétise. De nombreuses suggestions ont été avancées quant à l'organisation d'un tel contact : on veut des rencontres formelles, des liens directs, par arrondissements (région de Montréal) ou par groupes d'organismes. On souhaite une infrastructure pour un échange continu, des discussions, de la rétroaction. Certains parlent d'un comité consultatif avec des membres des communautés culturelles.

Certains organismes participent déjà à des tables de concertation; ils y représentent les intérêts des immigrantes, des immigrants sur les questions qui les touchent. Ces tables ont un effet de synergie qu'ils apprécient. On souhaite que les collèges

utilisent les réseaux existants plutôt que de mettre sur pied de nouvelles structures. Il faut jeter des ponts, améliorer la coordination entre les structures collégiales et communautaires, non en établir de nouvelles.

L'objet du lien

Pour certains organismes, un lien formel aurait un objectif d'information de leur communauté sur la formation dispensée par les collèges; ils sont prêts à collaborer aussi pour l'information et la publicité dans les médias ethniques. Pour d'autres, il pourrait servir à discuter des problèmes, des besoins des populations, des projets qui les touchent et qui sont organisés pour elles, de pistes d'action, de programmes adaptés. Ils souhaitent échanger avec les formatrices, les formateurs sur le contenu et les programmes de formation. Des cours pourraient être organisés conjointement.

Un tel lien permettrait en outre d'avoir des rencontres d'information avec les employeurs et les corporations professionnelles pour faire avancer l'intégration des immigrantes, des immigrants dans le milieu du travail.

Les groupes de femmes voudraient discuter avec les collèges de cours d'appoint et d'évaluation adaptés. Ils se disent prêts à préparer les femmes au retour aux études et à les accompagner dans leur démarche; ils l'ont fait dans le cadre d'une formation sur mesure avec le collège Ahuntsic et les femmes n'auraient pas pris la formation sans le travail de ces groupes.

Le moment

Des groupes de femmes aimeraient que les rencontres aient lieu en fin de session, pour préparer la session suivante. Des collèges font couramment appel à eux pour régler des situations de crise; ils voudraient plutôt être consultés avant que les problèmes ne s'enveniment.

Autres suggestions

Des rencontres avec les communautés

Les organismes des communautés asiatiques souhaiteraient une réunion des organismes une ou deux fois l'an, avec des interprètes, pour parler de formation à leurs communautés. De telles rencontres auraient l'avantage de personnaliser l'information. On désire également que les collèges aient à leur service une personne qui assure la liaison avec les communautés.

Chez les organismes des communautés latino-américaines, on suggère d'inaugurer la collaboration par des tournées pour se faire connaître, soit dans chaque organisme, soit en les rassemblant si le nombre ne permet pas des rencontres individuelles. Ils demandent également qu'on subventionne les déplacements des organismes pour qu'ils puissent assister aux rencontres.

À Hull, on aimerait un colloque pour lancer la collaboration, avec des invitations faites aux membres des communautés culturelles par l'intermédiaire de leurs propres organismes.

8 - Les priorités identifiées par les organismes

La formation

La préparation à l'emploi

Pour les organismes des communautés arabes, l'emploi, l'emploi, l'emploi, disent-ils, est la priorité absolue; les autres organismes abondent dans le même sens. Il faut un perfectionnement sur mesure, court, axé sur le retour au travail; il faut préparer le marché du travail à recevoir les immigrantes, les immigrants. Et les bureaux de placement devraient être rendus accessibles aux adultes dans les collèges qui en limitent l'accès aux jeunes.

Le français

Le français étant la principale difficulté rencontrée dans la recherche d'emploi comme dans les études, les organismes mettent la priorité sur des cours de français adaptés au collégial et aux différentes disciplines, et sur des cours de grammaire française adaptés aux différents niveaux et aux professions.

Ces cours devraient donner droit à une certification en français langue seconde qui les valoriserait et pourrait être présentée dans des entrevues d'embauche. Dans la même veine, on voudrait voir un développement de la reconnaissance des acquis afin d'accroître l'accessibilité aux études collégiales.

Les autres priorités

Les femmes

Les groupes de femmes voient comme une priorité des cours de français écrit pour les immigrantes diplômées et un recyclage à l'intention de femmes qui n'ont pas travaillé dans leur spécialité depuis quelques années. On souhaite également l'amélioration des structures d'accueil afin que les étudiantes immigrantes se sentent acceptées. Les garderies sont une priorité, même un *sine qua non*, pour le retour aux études des femmes.

Autres priorités

Les organismes des communautés arabes considèrent qu'il faut accorder la priorité aux bénéficiaires de l'aide sociale. Des organismes de femmes souhaitent des cours sur la réalité des pays d'origine, sur l'histoire des Noirs et ce, tant pour les formatrices, les formateurs que pour les étudiantes, les étudiants de deuxième génération que l'on aiderait ainsi dans leur recherche d'identité. Plusieurs organismes soulignent la nécessité de sensibiliser et de former à la réalité multiethnique le personnel des collèges.

Un partenariat véritable

Les organismes latino-américains font une mise en garde aux collèges : nous sommes prêts à collaborer avec vous, disent-ils, mais vous, êtes-vous prêts à collaborer avec nous? Sommes-

nous assurés qu'il y aura des suites aux rencontres? Leurs ressources humaines sont limitées et ils encourent des frais pour venir aux rencontres; parce qu'ils les considèrent importantes pour leurs communautés, ils y viennent même s'ils n'ont pas le temps de le faire. On abuse trop de ce militantisme, selon eux, et ils deviennent des «dépanneurs de la fonction publique». Si les collèges sont véritablement sérieux, ils doivent traiter les organismes comme des professionnels et payer leurs services.

B - L'analyse thème par thème

Le compte rendu qui précède

Les besoins et les mesures qui précèdent ont été soumis par les représentantes, les représentants d'organismes ethnoculturels ou multiculturels, ou encore par des conseillères de COFI. Nous avons voulu notre compte rendu le plus fidèle possible et n'avons pas censuré certaines remarques ou suggestions erronées ou inexactes. Au contraire, nous les avons rapportées précisément parce qu'elles témoignent du manque d'information des minorités ethniques sur l'éducation des adultes au collégial.

Les organismes ethniques rencontrés ont permis de recueillir un nombre et une qualité impressionnants de commentaires et de suggestions. De même, les trois groupes d'étudiantes, d'étudiants que nous avons interrogés ont apporté un complément précieux d'information. Les perceptions et les besoins signalés se sont recoupés d'une rencontre à l'autre, ce qui nous porte à croire que le nombre de personnes et d'organismes rencontrés a été suffisant pour offrir un portrait représentatif de l'ensemble des organismes et des étudiantes, des étudiants concernés.

L'analyse

Les observations qui suivent ne sont toutefois pas celles des organismes consultés mais bien celles de l'auteure du rapport, et elles représentent l'analyse que nous faisons des perceptions, des besoins et des attentes exprimés.

1 - L'information

Un besoin considérable

Les journaux présentent constamment de grandes pages de publicité annonçant les programmes de l'éducation des adultes dans les collèges; d'autres moyens publicitaires sont également utilisés par les services d'éducation des adultes pour faire connaître les cours et les programmes. Le fait que le cinquième de la population adulte des collèges participants soit composé d'étudiantes, d'étudiants des minorités ethniques[19] démontre que l'effort porte fruit.

[19] Monique Ouellette, *op. cit.*

Toutefois, les commentaires des organismes ethniques portent à croire que les membres de leurs communautés ne sont pas tous rejoints par cette publicité et qu'un bien plus grand nombre de membres seraient susceptibles de s'inscrire s'ils étaient informés des possibilités offertes.

Le système scolaire La complexité du système scolaire québécois est très grande et la place des collèges comme leur nature même sont loin d'être claires pour qui n'y a pas reçu sa formation initiale. Les étudiantes, les étudiants actuels qui viennent de minorités ethniques n'en saisissent pas toutes les facettes, toute la logique ou même le manque de logique : ainsi, la continuité et la complémentarité des cours de français du secondaire, du collégial et de l'université sont loin d'être évidentes, si tant est qu'elles existent. Des disciplines ou des matières sont réservées à un ordre d'enseignement, d'autres ne le sont pas, et ceci porte à confusion même pour les adultes *de vieille souche* éventuellement intéressés à un retour aux études.

Du côté «anglophone» Les organismes des communautés sud-asiatiques et chinoises, généralement perçues comme tournées davantage vers l'anglais, nous ont fait prendre conscience de l'erreur faite par les collèges francophones qui ne dirigent pas d'information vers elles. Le français est devenu une nécessité pour leurs membres, et un réajustement de l'approche des collèges à leur endroit s'impose pour répondre aux besoins.

Les sources gouvernementales Il ne nous appartient pas de juger de l'information offerte par les sources gouvernementales sur l'éducation des adultes dans les collèges. La première fonction de ces organismes n'est pas de faire cette information et il ne faut pas compter sur eux pour promouvoir cette éducation. On peut toutefois regretter que le manque de formation des agentes, des agents de l'aide sociale dont le roulement semble très élevé, les empêche d'aider véritablement les prestataires. L'information qu'ils donnent semble se limiter aux cours de français alors que celle sur le recyclage et le perfectionnement devrait, nous semble-t-il, faire partie de leur mandat. Cette remarque s'applique aussi aux agentes, aux agents de l'assurance-chômage.

Ce qui inquiète sérieusement, c'est que ces sources d'information semblent servir d'écran, de barrière même, pour des étudiantes, des étudiants potentiels; l'immense frustration des adultes scolarisés rencontrés témoigne du danger d'un tel rôle. D'autres personnes moins acharnées n'ont-elles pas été refoulées, tout en étant aussi désireuses qu'eux de travailler et d'étudier à cette fin? Par crainte de perdre un soutien financier vital, certaines ont-elles jugé plus prudent de ne pas insister pour obtenir la permission de s'inscrire à des cours tout en restant bénéficiaires de l'aide sociale ou prestataires de l'assurance-chômage? L'humiliation et la dévalorisation ressenties par les adultes auxquels nous avons parlé en ont-elles fait reculer d'autres?

Sans aide À écouter ceux qui ont réussi à passer à travers cette épreuve, on a un peu l'impression qu'ils ont dû s'acharner pour réussir, sans aide: sans aide de leurs agentes, de leurs agents gouvernementaux, sans aide, non plus,

sur le plan personnel ou scolaire puisqu'ils n'ont pas accès aux services d'aide psychologique ou d'orientation. Les immigrantes, les immigrants récents et surtout les personnes venues ici comme réfugiées, sont ceux qui en auraient le plus besoin.

Une assistance au point de vue de l'orientation dans les études et pour le travail fait cruellement défaut et les étudiantes, les étudiants, actuels et potentiels, en auraient besoin pour connaître les démarches, s'inscrire là où il faut, dans les cours ou les programmes qui leur sont utiles. Ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes vis-à-vis d'un système qu'ils ne comprennent pas, et en vue d'un marché du travail exigeant qu'ils ne connaissent pas.

Collaborer pour personnaliser l'information

Les organismes qui ont participé aux rencontres ont démontré une volonté très claire de collaborer avec les collèges pour informer leurs communautés des services éducatifs à leur disposition; leurs suggestions allaient en ce sens. Ce sont eux qui connaissent les médias à utiliser et comment les utiliser, comment rejoindre les adultes dans leurs cultures et leurs langues.

Mais plus encore, ils peuvent et veulent aider à personnaliser l'information. On sait l'importance des rapports personnels dans certaines cultures, importance plus grande encore que dans la culture québécoise urbaine *de vieille souche*. En plus de l'entrée dans les milieux multiethniques, une telle collaboration apporterait aux collèges la dimension du contact humain nécessaire pour atteindre véritablement les membres de ces communautés.

2 - Le français

Un français pratique

La demande de français fonctionnel et professionnel, de cours de français écrit, de grammaire, de mise à niveau, etc. était généralisée parmi les groupes rencontrés, de même que chez les étudiantes, les étudiants. Le français est nécessaire pour les études et pour le travail et les cours doivent être adaptés en conséquence. On demande aussi des ateliers, un tutorat, donc une aide personnalisée pour ceux qui en ont besoin. L'étendue de la demande et l'insistance avec laquelle elle était présentée démontre on ne peut plus clairement le désir d'intégration, et d'intégration rapide, à la société québécoise francophone.

Ceux qui demandent des cours d'anglais le font parce que des employeurs l'exigent, ou encore parce que dans les cours de formation professionnelle les termes techniques sont souvent empruntés à l'anglais et qu'il faut les comprendre pour pouvoir étudier. Ce n'est pas un choix a priori mais bien une nécessité.

Des cours adaptés aux langues d'origine

On souhaite des cours de français qui tiennent compte, au point de vue didactique, des spécificités des langues d'origine. Des formatrices, des formateurs, de même que des conseillères, des

conseillers pédagogiques ont d'ailleurs mis de l'avant une demande de formation à cette fin et des efforts, qui gagneraient à être davantage connus, sont faits par certains d'entre eux pour les personnes du Sud-Est asiatique[20].

3 - Le travail

Le désir de travailler Le travail, l'emploi, la connaissance du marché du travail québécois, ces thèmes sont revenus comme des leitmotivs dans les rencontres avec les groupes comme avec les étudiantes, les étudiants. On veut une formation courte et qualifiante pour pouvoir travailler le plus rapidement possible. Cet ardent désir de travailler et de travailler rapidement fait mentir les préjugés selon lesquels les immigrantes, les immigrants sont des paresseux qui veulent profiter du système.

Transition-travail La suggestion d'une étudiante de mettre sur pied, pour les immigrantes, les immigrants, un programme semblable à celui de Transition-travail pour les femmes nous paraît particulièrement intéressante. Tout comme les femmes, les adultes venus d'ailleurs doivent se réadapter à un marché du travail qu'ils ne connaissent plus parce qu'il est différent de celui auquel ils étaient habitués. Un tel programme peut leur faire connaître l'entreprise québécoise, avec sa culture organisationnelle et de travail, avec ses contraintes et ses libertés, etc. Cette familiarisation les aiderait grandement dans leurs efforts d'intégration au travail. Les suggestions de stages allaient également dans ce sens.

Sensibiliser l'entreprise Les organismes rencontrés attribuent aux collèges un rôle important de sensibilisation de l'entreprise à la réalité multiethnique. Il s'agit là d'un rôle novateur que les collèges auraient avantage à explorer et à exploiter, tout en y associant d'autres partenaires avec lesquels ils partagent la responsabilité des contacts avec l'entreprise. Nous pensons entre autres au ministère de l'Industrie et du Commerce et à celui de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

4 - Les femmes

Les conditions de retour aux études La nécessité, pour les femmes, d'assurer d'abord la sécurité familiale et l'âge des enfants jouent un rôle important dans le délai que mettent les femmes à revenir aux études. Tous les organismes ont insisté sur la nécessité vitale de garderies pour permettre le retour aux études des femmes des minorités ethniques. Garderies ou haltes-garderies, cours pendant les heures

[20] Nous pensons ici au travail d'Antoni Boulet, professeur de français au collège de Rosemont, sur le projet MELO: *Méthode d'enseignement de la langue française aux Orientaux.*

d'école plutôt que le soir, voilà des moyens qui aideront ces femmes à assurer le bonheur de leur famille, responsabilité à laquelle elles considèrent devoir accorder la priorité absolue.

Des cours de fins de semaine seraient indiqués pour les femmes qui travaillent à l'extérieur pendant le jour et doivent s'occuper de leur famille en soirée. Les collèges offrent déjà des cours de fins de semaine dans certains programmes; ils pourraient en organiser qui soient spécifiquement destinés à ces femmes et adapter la durée des programmes en fonction de leurs disponibilités. Ils bénéficieraient de la collaboration des organismes de femmes à cette fin, ce qui serait un atout appréciable.

Les femmes et les maris Certaines, surtout, et certains pourront réagir négativement à la suggestion faite quant à la façon de composer avec le mari d'une étudiante potentielle d'origine arabe qui vient s'inscrire : le rôle d'intermédiaire obligé du mari est généralement vu comme un obstacle, un écran qui empêche la femme d'exprimer ses propres besoins. L'interprétation différente qu'en offre la représentante d'un organisme multiethnique, elle-même d'origine arménienne, catholique et qui a grandi dans un pays arabe, invite à une réponse différente aussi de la part du personnel du collège.

L'inscription est une première démarche dans une institution tout à fait inconnue et, de plus, inquiétante pour les femmes de ces communautés; cette institution appartient à une culture dont elles savent qu'elle traite les femmes de façon très différente et, pour elles, choquante. Si les collèges veulent encourager ces femmes à étudier dans leurs murs, ce premier contact devrait tenir compte de leurs craintes et de leurs façons de les apprivoiser, c'est-à-dire à travers leurs maris. La vie quotidienne du collège, des cours, leur apprendra vite d'autres façons de faire, d'autres perceptions des rapports homme-femme; ce sera à elles de décider si elles veulent les adopter ou non.

En acceptant, en quelque sorte, d'aller ainsi sur le terrain culturel de l'autre, le personnel ne renie ni sa culture, ni ses objectifs d'égalité des femmes ou d'intégration des immigrantes, des immigrants au Québec; tout simplement, il accepte de tenir compte de la dimension humaine de ces objectifs en étant conscient de la nécessité de ne pas brusquer des personnes que la vie quotidienne, dans une culture très différente de la leur, brusque elle-même à chaque tournant.

C'est une des positions possibles que les collèges pourraient adopter. Elle illustre la nécessité pour ceux-ci de s'ouvrir à la discussion sur la recherche de compromis et d'accommodements raisonnables devant de telles situations qui dérangent.

5 - Les acquis

Une reconnaissance La question de la reconnaissance de la scolarité et des acquis antérieurs est revenue très souvent tant chez les étudiantes, les étudiants que chez les organismes ethniques.

La reconnaissance des acquis fait présentement l'objet d'une étude spécifique pour le compte de la Direction générale de l'éducation collégiale du MESS[21]. Disons cependant ici qu'en ce qui a trait aux populations adultes de minorités ethniques, des questions méritent d'être posées.

Ainsi, les cours de philosophie, par exemple, sont axés sur les philosophies occidentales, et les formatrices, les formateurs rencontrés disent ne pas connaître les philosophies orientales. Si l'objectif du cours est d'abord d'enseigner aux adultes ce qu'est la philosophie, de leur faire comprendre ce qu'est un mode de pensée philosophique, les adultes qui ont acquis ces connaissances relativement à d'autres philosophies doivent-ils refaire le cours parce que celles-ci n'étaient pas occidentales? Et comment le personnel pourra-t-il évaluer les acquis dans ces autres philosophies qu'il connaît si peu?

On le voit, le problème de la reconnaissance des acquis rejoint d'autres questions relatives à la pluralité ethnique et fait poser globalement la question de ce qu'est l'interculturel dans les collèges.

6 - Un milieu accueillant

Un personnel plus multiethnique

Plusieurs organismes ont souligné l'importance de faire des collèges des milieux accueillants pour les personnes de leurs communautés; un des moyens pour y arriver, à leurs yeux, serait d'avoir un personnel plus multiethnique.

L'accent mis, dans leurs cultures, sur les rapports humains plutôt que sur les rapports fonctionnels explique l'importance qu'ils attachent à cette question. Des personnes d'origine chinoise, des femmes arabes, tout particulièrement si elles sont d'arrivée récente, seraient plus à l'aise, se sentiraient davantage comprises et acceptées si elles pouvaient traiter avec des compatriotes.

Il ne s'agit pas là d'une critique du personnel actuel mais de la constatation que la composition des personnels, cadre, professionnel et de soutien, en particulier, est généralement homogène *de vieille souche*. Cela peut intimider ces personnes et leur faire ressentir leur différence comme une exclusion. Par ailleurs, tout en tenant compte des difficultés que cela pose, notamment le temps pour le faire, les collèges ont à diversifier la composition de leur personnel pour s'assurer qu'elle soit de plus en plus à l'image de celle de la société québécoise.

[21] Lise Horth (Éduconseil), *Projet d'élaboration d'un plan d'intervention systémique pour la reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes*. Groupe de travail en reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes, novembre 1992.

En guise de conclusion

Saisir la perche tendue Les organismes des minorités ethniques ont des choses, beaucoup de choses à dire sur l'éducation des adultes au collégial pour les membres de leurs communautés. Ces premières rencontres ont été extrêmement riches et ouvrent des pistes importantes aux collèges. La recherche elle-même prouve la détermination des collèges participants à améliorer leur service aux minorités ethniques; il leur faudra saisir cette perche que leur tendent les organismes pour réaliser ce projet.

Le sérieux évident de la préparation des organismes participants, leur critique constructive de la situation et leur empressement à collaborer démontrent un intérêt véritable pour l'éducation des adultes de leurs communautés respectives et en font des alliés potentiels précieux des collèges dans leurs efforts futurs pour rendre cette éducation plus accueillante pour ces adultes et plus adaptée à leurs besoins et à leurs cultures.

Les priorités L'emploi, le travail, ce sont là les préoccupations sous-jacentes à l'ensemble des commentaires et des suggestions faits par les organismes ethniques et par les étudiantes, les étudiants rencontrés. Le français, la pédagogie, des programmes plus courts, les études pour les femmes, tout était axé sur les possibilités de travail consécutives aux études; la sensibilisation des entreprises à la réalité multiethnique allait aussi dans ce sens. Les difficultés des immigrantes, des immigrants par rapport au travail sont très présentes tout comme l'est leur désir d'y avoir accès.

Le lien Nous avons parlé plus haut de l'ouverture des organismes ethniques à la collaboration avec les collèges. Il s'agit là pour eux d'une priorité, d'un moyen privilégié pour faire avancer l'éducation des adultes de leurs communautés. Il ne faudrait pas que les collèges la négligent ou qu'il attendent trop pour donner des suites à ce premier contact si fructueux. Et il est d'importance capitale que ces échanges se fassent dans le cadre d'un partenariat respectueux des spécificités et des besoins de chaque partie.

CHAPITRE 3

Les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel dans les cinq collèges

La présentation

Ce chapitre traite du volet de la recherche axé sur les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel des collèges participant à la recherche, relativement à la réalité de plus en plus multiethnique de ces établissements.

Les objectifs visés

La demande de subvention au programme PAREA indiquait comme objectifs de ce volet :

> Identifier avec les formatrices, les formateurs d'adultes leurs perceptions des adultes des minorités ethniques et des difficultés que ceux-ci rencontrent devant le service éducatif qui leur est offert.
>
> Identifier les difficultés rencontrées par ces formatrices, ces formateurs d'adultes devant ces populations qu'ils connaissent moins bien et auxquelles ils sont peu habitués[22].

Le financement provenant de sources autres que PAREA a permis d'élargir ce volet de la recherche et de toucher également les autres catégories de personnel des collèges qui sont en contact avec les adultes des minorités ethniques, soit les personnels cadre, professionnel et de soutien. Les objectifs relatifs aux formatrices, aux formateurs étaient les mêmes pour ces autres catégories, avec une adaptation aux services spécifiques qu'ils offrent ou dont ils ont la responsabilité.

La méthodologie

Les rencontres

Dix rencontres, regroupant quatre-vingts personnes, ont été tenues; chaque catégorie de personnel était rencontrée séparément. Une seule rencontre était mixte (cadre, personnel professionnel et formatrices, formateurs) : il s'agit de celle tenue au cégep de l'Outaouais. La responsable de la recherche animait ces réunions d'une durée de deux heures chacune.

Une rencontre regroupant les formatrices, les formateurs d'adultes s'est tenue dans chacun des collèges de la région de Montréal. Le personnel professionnel des quatre collèges a participé à une rencontre commune. Deux autres ont eu lieu pour le personnel de soutien, l'une pour celui du collège de Bois-de-Boulogne et l'autre pour le collège de Rosemont. Enfin, les cadres des collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit et de Saint-Laurent ont tenu une rencontre collective, tandis que ceux du collège de Rosemont ont été rencontrés séparément. Nous renvoyons la lectrice, le lecteur à l'annexe méthodologique (annexe B) pour les explications détaillées.

---

[22] Suzanne Dumont et Pierre Larin, *L'éducation des adultes et l'interculturel*, collège de Bois-de-Boulogne, janvier 1992, p. 1-2 (Présentation au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage).

Ont été invités à ces rencontres des membres du personnel des collèges que leur travail mettait en contact direct avec des étudiantes, des étudiants adultes de minorités ethniques. Certains d'entre eux travaillent exclusivement à l'éducation des adultes, d'autres sont au secteur régulier ou dans des services qui touchent les deux secteurs. La participation aux rencontres était facultative.

La mobilité du personnel

Il faut noter la mobilité importante du personnel : plusieurs formatrices, formateurs ont enseigné d'autres cours que ceux qu'ils donnaient au moment de la rencontre, ou encore donnent plusieurs cours différents, dans des programmes différents aussi et à des classes diversifiées (jour ou soir, temps partiel ou temps complet, adultes ou jeunes). D'autres avaient été formatrices, formateurs avant de devenir professionnelles, professionnels, ou encore avaient travaillé dans un autre service du collège. Certaines participantes, certains participants cumulaient deux fonctions : enseignement aux jeunes et aux adultes, ou enseignement et conseil pédagogique, ou encore aide financière et animation pastorale. C'est à partir de cette expérience qu'ils parlaient plutôt qu'à partir de leur seule réalité du moment.

Le déroulement des rencontres

Une grille de questions semi-ouvertes servait de guide à la discussion; on la retrouvera à l'annexe C. Sans l'appliquer rigidement, l'animatrice essayait dans la mesure du possible de couvrir toutes les questions, au besoin dans un ordre différent. La dynamique de chaque rencontre était aussi prise en compte pour déterminer les sujets d'importance pour les participantes, les participants.

Éviter l'autocensure

Ceux-ci ont été invités à parler le plus franchement et le plus ouvertement possible, et invités aussi, de façon très explicite, à éviter l'autocensure afin que la recherche puisse bénéficier de leurs opinions véritables et refléter leurs perceptions réelles des situations.

Ils nous parlaient à titre personnel et leurs affirmations, leurs opinions, leurs jugements étaient les leurs, non ceux de leur service ou de leur établissement : ils n'étaient les porte-parole de personne.

Une mise en garde

Le rapport porte sur les perceptions et les difficultés rencontrées par les membres du personnel des collèges participants; c'est l'objet de la recherche, ce sur quoi ils ont été interrogés. Il ne faut pas par conséquent s'attendre à trouver un état objectif de la situation ou une analyse de la qualité ou de la pertinence des services éducatifs et autres offerts aux adultes des minorités ethniques.

Le subjectif

Ce que nous avons recueilli appartient plutôt au domaine du subjectif et, partant, aux sensibilités, aux émotions, à l'affectif : il s'agit d'opinions de personnes confrontées à une réalité relativement nouvelle et à laquelle, nous le répétons, elles étaient peu ou pas préparées. Elles ont offert leur opinion des

faits et des situations, elles nous ont dit comment elles les vivaient. La lecture du texte doit nécessairement le situer dans cette perspective.

Des contradictions Chaque rencontre s'est tenue sans que les participantes, les participants ne sachent ce qui avait été dit par leurs collègues dans les rencontres antérieures. Des perceptions peuvent dès lors être contradictoires, des opinions, tout à fait opposées. Même à l'intérieur d'une rencontre, de telles contradictions ont pu se présenter, que ce soit entre les personnes, ou dans le discours d'une même personne. Nous ne voyons là rien que de très normal, s'agissant de perceptions. Par ailleurs, le temps trop court à notre disposition et, souvent, l'intensité de la rencontre ne nous permettaient pas toujours de clarifier ces contradictions ou de demander aux personnes d'élaborer davantage.

Des propos qui peuvent choquer Nous l'avons dit plus haut : nous avons invité les participantes, les participants aux rencontres à nous parler en toute franchise, en évitant l'autocensure. La recherche ayant été mise en branle précisément à cause des difficultés que peut présenter la réalité multiethnique dans les collèges, il fallait s'attendre à ce que certaines des perceptions aillent sérieusement à l'encontre d'une perspective interculturelle et, même, puissent paraître intolérantes sinon racistes, surtout à l'endroit des deux minorités les plus fortement représentées dans les collèges participants.

Les propos retenus Nous avons tenté d'offrir aux lectrices, aux lecteurs de ce rapport un portrait fidèle du contenu des rencontres. Nous avons retenu les réponses aux questions posées et qui donnaient une idée des perceptions qui nous semblaient être partagées de façon consensuelle, ou encore qui étaient clairement exprimées comme telles. Parfois des idées étaient communes à plusieurs collèges, parfois à plusieurs catégories de personnel.

Des points de vue individuels isolés ont aussi été rapportés lorsque nous avions de bonnes raisons de croire qu'ils pouvaient avoir un effet important sur les rapports avec les étudiantes, les étudiants, ou qu'ils pouvaient être partagés par des collègues de la personne qui les présentait et qui ne participaient pas aux rencontres.

Mieux servir Nous croyons important de rappeler que la participation à ces rencontres était facultative. Elle était déjà en elle-même une indication de l'intérêt porté par les différentes catégories de personnel à l'amélioration des services aux adultes des minorités ethniques : la lettre d'invitation (voir l'annexe C) était claire au sujet de l'objectif du projet.

Soulignons que, sauf de rares exceptions (trois, au maximum), les participantes, les participants étaient tous à la recherche de meilleures façons de travailler avec ces adultes. Ils ne s'attendaient pas à ce que nous leur en fournissions sur-le-champ, mais ils espéraient plutôt que le projet aboutisse à des solutions pratiques et à de la formation pour les aider à les mettre en œuvre. Nous considérons cette constante comme très positive et prometteuse.

Le contenu du chapitre

L'organisation de la présentation

Notre premier choix avait été de présenter les données par catégories de personnel, ce qui entraînait beaucoup de répétitions et de longueurs. Nous avons préféré les regrouper par thèmes qui correspondent, grosso modo, à ceux des grilles de questions utilisées dans les rencontres.

Chacun des six thèmes est présenté en deux parties. La première rend compte des perceptions du personnel et chaque thème est suivi de la lettre «P»; la seconde présente l'interprétation que nous en faisons et chaque thème est suivi de la lettre «I».

Une conclusion termine le chapitre en faisant le point sur les besoins les plus urgents à combler.

Une perspective positive

Mieux servir

Une constatation s'impose devant les perceptions des différentes catégories de personnel rencontrées dans les collèges : la perspective dans laquelle les renseignements, les commentaires et les suggestions ont été apportés en est une des plus positives. Sauf pour quelques rares exceptions, préoccupées surtout d'en finir avec les problèmes que pose un changement social avec lequel elles sont mal à l'aise, le désir évident était de mieux servir les étudiantes, les étudiants adultes issus de minorités ethniques.

La frustration

Même quand le sentiment exprimé en était un de frustration, ce sentiment était dû certes au rapport inadéquat avec les adultes, à l'incompréhension d'autres cultures, à la difficulté de se faire comprendre soi-même, mais plus encore, au fait de ne pouvoir faire mieux, d'être incapable d'offrir une formation ou un service de meilleure qualité. On désire ardemment faire mieux mais on n'a pas les outils pour y arriver.

1 - La formation

Les embûches à l'accès aux programmes (P)

La préparation inadéquate au collégial

Les formatrices, les formateurs et, dans une mesure moindre, le personnel professionnel nous ont signalé les difficultés que posait à l'enseignement dans des classes multiethniques le fait que des étudiantes, des étudiants ayant complété leur secondaire comme adultes n'avaient ni les préalables, ni une préparation adéquate aux études collégiales. Pour d'autres, des connaissances

manquent, par exemple, au sujet de la géographie canadienne, de distinctions entre noms et prénoms : choses élémentaires pour ceux nés et éduqués ici, mais non pour ceux qui viennent d'autres cultures.

Enfin, les étudiantes, les étudiants adultes au secondaire ne passent pas l'examen selon un calendrier fixe, mais plutôt lorsqu'ils se sentent prêts à le faire; ils peuvent choisir le moment de le passer, ce qui n'est pas possible au collégial, où le mode de fonctionnement est normalisé. Ceux qui viennent ensuite au collège ne sont donc pas préparés à celui-ci et ont en général une grande difficulté à s'y adapter.

Les programmes d'EIC Les programmes de formation financés par Emploi et Immigration Canada et offerts dans les collèges font l'objet de vives critiques. Ils leur reprochent ce qu'ils considèrent comme étant une sélection bureaucratique des étudiantes, des étudiants, des conditions d'apprentissage impossibles, un matériel didactique et un encadrement inexistants qui mènent à l'échec pour un trop grand nombre d'adultes. Selon les formatrices, les formateurs, les exigences de ces programmes, déjà difficiles pour les adultes *de vieille souche,* ne sont pas du tout adaptées aux adultes des minorités ethniques. Ils ressentent une grande impuissance devant ces problèmes et s'interrogent avec beaucoup d'anxiété devant de tels résultats : Comment peut-on enseigner honnêtement à des adultes qui ne sont pas prêts pour ces programmes et qui, de surcroît, disent ces formatrices, ces formateurs, ne trouveront pas d'emploi quand ils les auront complétés?

Les critiques de ces programmes de formation ont été beaucoup plus précises que dans le cas d'autres programmes ou cours offerts par les collèges.

Le français La maîtrise trop limitée du français par les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques présente des difficultés considérables du point de vue de l'apprentissage. Souvent, le français langue seconde n'est pas maîtrisé par des adultes inscrits en français langue maternelle. Les règles de base, la grammaire posent des problèmes, particulièrement sur le plan de la rédaction. Le langage technique de certains cours peut être très spécifique et loin du langage quotidien; ceci rend l'apprentissage plus difficile dans certaines disciplines où, parfois, les étudiantes, les étudiants passent plus de temps à apprendre le jargon de la discipline que la matière elle-même. L'informatique demande une pensée abstraite à laquelle il est doublement difficile d'accéder lorsqu'on ne maîtrise pas suffisamment la langue.

Les équivalences La question des équivalences octroyées pour les études antérieures soulève des protestations chez les formatrices, les formateurs comme chez le personnel professionnel. Ceux qui en décident ne tiennent pas compte des études réelles dans les pays d'origine, non plus que des systèmes différents de notation. Les étudiantes, les étudiants se voient reconnaître des années d'études traduites en équivalences de niveau collégial et en interprètent mal la signification : une équivalence de deuxième année de collégial, par exemple, ne donnera pas nécessairement accès à la troisième année, comme l'adulte s'y attend. Cela crée de faux espoirs et de la déception à l'admission.

Certains collèges font eux-mêmes l'évaluation des dossiers scolaires pour reconnaître les équivalences des étudiantes, des étudiants venus d'ailleurs. Il semble toutefois que celle-ci soit relativement arbitraire, faite au pif, avec les outils officiels mais qu'on considère inadéquats. L'est-elle moins lorsqu'elle est effectuée par les fonctionnaires? On en doute, surtout à la lumière des résultats avec lesquels on est aux prises à l'admission.

La reconnaissance des acquis

Les opinions sont partagées sur les difficultés que représente le travail de reconnaissance des acquis. Il y a des collèges, disent certains, où la procédure est simple et l'étudiante, l'étudiant n'a qu'à rencontrer une formatrice, un formateur du département concerné; l'évaluation prend la forme d'une conversation sur la matière pour vérifier la connaissance de l'adulte et une lettre lui est donnée qui atteste de ses réponses satisfaisantes. Dans d'autres collèges, on juge nécessaire d'avoir des épreuves du genre examens de synthèse pour faire ce processus, examens coûteux à élaborer et pour lesquels les collèges ne reçoivent pas de financement.

De rares adaptations pédagogiques (P)

Le rythme d'enseignement, les valeurs, les objectifs se trouvent modifiés par la présence d'étudiantes, d'étudiants d'autres cultures, nous a-t-on dit; mais quand nous avons tenté de pousser plus loin la question, les participantes, les participants n'ont pu préciser dans quel sens allait ce changement. Les réponses aux questions sur la pédagogie étaient généralement vagues : elles étaient davantage centrées sur les difficultés des adultes que sur le travail d'enseignement lui-même, ou encore sur les programmes.

Chez les personnels professionnel et cadre, on se rend compte que les étudiantes, les étudiants n'ont pas tous les mêmes façons d'apprendre, mais on trouve difficile de modifier les méthodes pédagogiques en fonction d'une population multiethnique. Ou encore, on trouve «difficile dans la pédagogie d'avoir des rapports d'échange».

Le contenu des cours

Le contenu des cours n'a pas changé en fonction d'une population étudiante multiethnique, principalement parce que les formatrices, les formateurs se disent trop peu au courant des autres cultures ou des réalités d'autres pays. Un professeur de philosophie a tenté d'intégrer des notions propres à des philosophies non occidentales mais la tâche s'est révélée trop vaste; il a dû se contenter d'inviter ses étudiantes, ses étudiants à apporter des textes qui présentent, d'un autre point de vue culturel, des idées discutées en classe.

Le matériel didactique

Le matériel utilisé n' a pas été changé pour des classes multiethniques. Si certains disent l'avoir adapté, cette adaptation se limite à des changements de noms dans les exercices pour les rendre plus multiethniques aussi. Règle générale, on se sert du matériel didactique qu'on a ou de celui qu'on peut utiliser et on s'interroge rarement sur sa dimension multiethnique possible. Il est choisi en fonction du contenu du cours et dans certains cas, par exemple en littérature, on a diminué le niveau de lecture, mais pour l'ensemble des étudiantes, des étudiants et non seulement pour ceux des minorités ethniques.

L'évaluation

Les modes d'évaluation sont, eux aussi, les mêmes; dans certains cas, on est moins sévère pour les adultes des minorités ethniques, notamment quant au français, mais dans l'ensemble, les formatrices, les formateurs estiment que les critères d'évaluation doivent être les mêmes pour tous. C'est particulièrement le cas dans des programmes professionnels où l'on estime que les tâches à effectuer dans le travail seront identiques pour tous et, donc, qu'il faut que le diplôme lui-même soit identique aussi. Quant aux résultats, certains pensent que ceux des étudiantes, des étudiants haïtiens sont très faibles mais ils n'ont pas de données pour le démontrer; or, des études effectuées dans deux des collèges participants démontrent qu'ils sont sensiblement les mêmes que ceux des adultes *de vieille souche*.

L'encadrement

Plusieurs formatrices, formateurs, de même que certaines professionnelles, certains professionnels ont signalé la nécessité d'un encadrement plus grand pour les adultes des minorités ethniques. Certains font des efforts en ce sens : ils rencontrent ceux qui ont des difficultés dès la première évaluation et, pour les travaux ou les examens suivants, invitent ceux qui ont des notes plus faibles à les rencontrer. Mais un tel encadrement demande du temps et le statut de chargé de cours restreint de beaucoup le temps disponible.

Des difficultés spécifiques d'apprentissage (P)

La participation au cours

Pendant le cours même, les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques posent peu de questions et préfèrent généralement venir voir la formatrice, le formateur à la fin du cours pour le faire; il s'agit souvent de questions qui ont été soulevées pendant le cours mais auxquelles ces adultes n'ont pas réagi. On note que les femmes arabes ne parlent habituellement en classe que si la formatrice et les autres adultes sont aussi des femmes. Et on considère que ceux d'origine asiatique répondent toujours «oui» quand on leur demande s'ils ont compris, même si ce n'est pas le cas, ce qu'on explique par une crainte de la formatrice, du formateur et on se dit qu'ils «ne se rendent pas compte que celui-ci verra bien, à l'examen, qu'ils n'ont pas compris».

Plusieurs formatrices, formateurs ont signalé des difficultés particulières d'apprentissage chez les étudiantes, les étudiants d'origine haïtienne. Selon eux, ceux-ci sont lents à comprendre les consignes, ne travaillent pas pour développer leur compétence. Par ailleurs, on s'étonne de les voir «s'acharner» à poursuivre leurs cours même quand ils ne font pas de progrès.

Le personnel de soutien des bibliothèques abonde dans le même sens : les préposés se plaignent d'avoir à répéter «cent fois» les mêmes explications sans parvenir à les leur faire comprendre. On observe toutefois que si on effectue la tâche devant eux, par exemple une recherche documentaire, ils comprennent plus vite.

Un manque d'intérêt?

Plusieurs ont souligné le manque d'intérêt d'étudiantes, d'étudiants d'origine haïtienne pour l'apprentissage qui serait pour

eux vide de sens, et leur manque de motivation pour la connaissance. Une formatrice a toutefois été forcée de s'interroger sur cette perception par un événement dans sa classe. Voulant écrire au tableau, elle s'est rendu compte qu'il n'y avait pas de craie; elle a continué son cours, et lorsqu'elle a vu une étudiante d'origine haïtienne sortir de la classe, sans dire un mot, elle a jugé que cette étudiante n'était tout simplement pas intéressée par le cours. Celle-ci est pourtant revenue, quelques minutes plus tard, a déposé une craie sur le bord du tableau et est retournée à sa place, toujours en silence.

Une autre formatrice a raconté que, dans sa classe, à un moment donné, des étudiantes d'origine haïtienne ont compris une explication avant leurs collègues. Elle leur a donc demandé d'expliquer elles-mêmes la question à leurs collègues, ce qui les a beaucoup valorisées et a transformé leur relation avec ces derniers.

Des contextes à revoir (I)

Des causes lointaines L'éducation des adultes dans les collèges hérite des effets de l'enseignement individualisé du secondaire. Celui-ci, souvent érigé en vache sacrée, est particulièrement mal adapté à des étudiantes, des étudiants de minorités ethniques; on s'interroge même sur son adaptation pour ceux *de vieille souche*. Bon nombre d'enseignantes, d'enseignants à l'éducation des adultes en critiquent l'aspect contraignant : on considère qu'il empêche toute forme de créativité et, à cause du manque de temps, toute communication réelle avec les étudiantes, les étudiants[23].

Cet enseignement à courte vue fait étudier les adultes seuls avec leurs cahiers et en consultation avec la formatrice, le formateur, mais très souvent sans aucun cours collectif. On ne peut s'étonner de constater les déficiences des adultes, quelle que soit leur origine, notamment du point de vue des méthodes de travail intellectuel, une fois rendus au collège. Il y a là un problème fondamental que les formatrices, les formateurs, tout autant que les personnels professionnel et cadre, ne peuvent, avec raison, que déplorer.

Les programmes d'EIC : une critique unanime Les formatrices, les formateurs sont unanimes aussi dans leur critique des programmes de formation financés par Emploi et Immigration Canada. Ils s'interrogent depuis longtemps sur la dimension pédagogique de ces programmes, et la présence croissante des adultes des minorités ethniques accentue leur questionnement : La matière n'est-elle pas si concentrée qu'il est à toutes fins pratiques impossible de l'assimiler dans le temps limité qui est alloué? Cela ne donne-t-il pas tout simplement lieu à un bourrage de crâne doublement difficile pour des personnes pour qui la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle et qui ne savent pas nécessairement ce qu'on attend d'elles?

---

[23] Monique Ouellette, Rapport interne (non publié) à la recherche-action en vue d'élaborer un outil d'autoformation à l'intention du personnel enseignant dans des classes multiethniques dans des commissions scolaires et des COFI, 1990.

Le français

Au secondaire comme au collégial se pose le problème de la connaissance insuffisante du français pour suivre les cours et y prendre une part active. Les cours différents et les exigences différentes des COFI, des commissions scolaires et des collèges, relativement à ce qui représente une maîtrise adéquate du français, ont comme résultat cette difficulté avec laquelle doivent composer les formatrices, les formateurs des collèges. La frustration des personnes des minorités ethniques est compréhensible aussi, lorsqu'on pense au temps et à l'effort qu'elles ont investis pour apprendre un français qui s'avère encore insuffisant pour comprendre la formatrice, le formateur, et plus encore, pour écrire.

Cette difficulté se répercute tant sur l'enseignement, qui doit tenir compte des différents niveaux de maîtrise chez les étudiantes, les étudiants, que sur l'apprentissage.

Les équivalences et la reconnaissance des acquis

Le retour aux études, tout particulièrement pour des personnes moins scolarisées, représente souvent un geste qui demande beaucoup de courage et de détermination, d'autant plus que les conditions d'études des adultes sont généralement loin d'être idéales. Une non-reconnaissance, réelle ou perçue, de leur formation antérieure vient ajouter une difficulté considérable à cette démarche en leur faisant sentir qu'on dévalorise leurs apprentissages.

Quand le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) évalue la scolarité des immigrantes, des immigrants, il leur reconnaît une équivalence de niveau de scolarité; ces personnes s'attendent ensuite à ce que les collèges leur attribuent le même niveau, ce qui n'est pas le cas. Ceux-ci évaluent les connaissances plutôt que la scolarité et se trouvent généralement à faire recommencer des niveaux considérés par le MCCI comme déjà atteints. Le langage technique a un sens différent du langage commun, ce qui entraîne malentendus et faux espoirs chez les étudiantes, les étudiants venus d'ailleurs. Ces malentendus risquent d'affecter la motivation des étudiantes, des étudiants, ce qu'on devrait pouvoir éviter.

À ce sujet comme à celui de la reconnaissance des acquis, encore peu systématisée dans les collèges, la concertation semble faire défaut et entraîner une dépense d'énergie qui pourrait être évitée, au profit tant des collèges que des étudiantes, des étudiants.

La pédagogie : un questionnement s'impose (I)

À plusieurs reprises, au cours des rencontres, nous avons posé des questions sur l'enseignement lui-même, sur la pédagogie, sur la façon de rejoindre les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques dans la classe. Les réponses ont presque inévitablement bifurqué sur les adultes eux-mêmes et sur leurs difficultés d'apprentissage.

Celles-ci peuvent souvent être, en réalité, des difficultés dues à l'enseignement, à la pédagogie (ou andragogie[24]), ou encore à des outils mal adaptés aux adultes spécifiques que l'on a devant soi. Les formatrices, les formateurs semblent peu s'interroger sur leur façon de travailler et nous avons eu l'impression qu'ils étaient centrés beaucoup plus sur le contenu de leur cours que sur leur façon d'en traiter ou, surtout, sur la façon dont les étudiantes, les étudiants, pouvaient le recevoir.

Le matériel didactique Leur façon d'aborder le matériel didactique et l'évaluation peut servir d'exemple. Le premier est parfois adapté, mais de façon très superficielle — des noms différents de ceux *de vieille souche* dans les exercices. Il n'y a pas de critique du matériel didactique : ce sont des outils et ils semblent neutres, ou à tout le moins, n'avoir qu'une pertinence limitée à la matière du cours.

L'avis du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration sur les manuels scolaires du primaire et du secondaire démontre au contraire l'importance du matériel didactique dans une perspective d'éducation en milieu multiethnique. Ce matériel doit servir à offrir une représentation plus juste de la réalité multiethnique, multiculturelle et multiraciale de la société, favoriser la reconnaissance explicite de cette diversité et faciliter l'identification de tous à cette réalité[25]. Et si la valorisation des personnages issus des communautés culturelles peut avoir un effet positif chez les jeunes, il en va de même chez les adultes qui, sans nécessairement y voir des modèles, sentiront par là qu'ils font partie intégrante de la communauté.

L'évaluation L'évaluation n'est abordée qu'en fonction des résultats des étudiantes, des étudiants, et ne fait pas l'objet d'un examen sous l'angle de l'adaptation de l'enseignement ou des pratiques d'évaluation à une classe multiethnique. Or, l'évaluation se trouvera à défavoriser les adultes venant d'autres cultures si l'enseignement n'a pas tenu compte de leur réalité soit quant à leur façon d'apprendre, soit quant au contenu, ou encore, plus probablement, quant aux deux; seul l'apprentissage est mis en cause et l'évaluation semble peu tenir compte de la relation entre, d'une part, la formatrice, le formateur et l'étudiante, l'étudiant, et d'autre part, entre celui-ci et le contenu. Sans compter que les critères d'évaluation ne sont pas toujours les mêmes d'une culture à l'autre : le discours pourra être valorisé dans l'une et la concision dans l'autre; dans l'une, l'étudiante, l'étudiant devra répéter le savoir de la formatrice, du formateur, dans l'autre, on exigera plutôt un raisonnement personnel, etc.

Pédagogie et contenu Il semble souvent y avoir confusion entre la pédagogie et le programme ou le contenu du cours. Non que les formatrices, les formateurs ne *sachent* pas différencier ces deux éléments, mais tout se passe un peu comme si le contenu déterminait presque automatiquement la pédagogie, les méthodes utilisées pour le rendre accessible aux étudiantes, aux étudiants. À partir du moment où l'on renverse cette

[24] Nous employons ces termes indifféremment; la pédagogie dont il s'agit ici est de toute évidence celle utilisée avec les adultes.

[25] Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, Avis à la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, *La valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires*, 1988.

optique et où la façon d'apprendre des étudiantes, des étudiants devient prioritaire, il devient possible de s'interroger sur ses méthodes de travail pédagogique.

Ainsi, certains apprendront plus facilement par l'expérience, saisiront plus vite en faisant les choses eux-mêmes ou en voyant quelqu'un effectuer une tâche; c'est le cas des adultes d'origine haïtienne qui, à la bibliothèque, dans l'exemple cité plus haut, apprennent plus rapidement si on fait les choses devant eux. D'autres comprendront plus facilement la matière si elle est abordée de façon inductive : en partant de cas concrets pour remonter vers les principes, ou encore, en expérimentant, par exemple, le maniement de l'ordinateur, avant d'aborder la logique de son fonctionnement.

Un manque de communication pédagogique

Ainsi, dans des pays où les livres sont rares, les adultes auront généralement mis l'accent sur la mémorisation plutôt que sur le raisonnement ou la recherche personnelle; la mémorisation sera donc pour eux un mode d'apprentissage privilégié et c'est là que sera leur force. Si l'enseignement au collège ne tient pas compte de cette force, en même temps que des éventuelles difficultés relativement à l'apprentissage par raisonnement ou à la recherche personnelle, il y a risque de décalage entre l'enseignement et l'apprentissage, lequel décalage pourra être interprété comme un problème d'apprentissage. Il s'agit plutôt de ce qu'on pourrait appeler un manque de communication pédagogique.

Camilleri[35] fait remarquer les différences culturelles entre ruraux et citadins du point de vue de l'expression, l'école étant centrée sur l'expression plus verbale des seconds, plutôt que sur celle, plus pratique, des premiers; sa remarque s'applique aussi à bien des catégories d'ouvriers dans la ville. Les immigrantes, les immigrants qui sont issus de milieux ruraux et se trouvent dans des collèges urbains seront automatiquement défavorisés par une pédagogie qui ignore ces différences et doublera, en quelque sorte, leur apprentissage : ils devront apprendre la matière, d'une part, mais aussi une forme d'expression, et encore, dans une langue qui leur est étrangère.

L'interculturel : un point de vue différent (I)

Dans chacune des rencontres avec les formatrices, les formateurs, ceux-ci faisaient valoir avec insistance leur difficulté avec certains comportements en classe des adultes des minorités ethniques, notamment en ce qui avait trait à leur motivation, à l'apprentissage, à la compréhension, au travail personnel, à la participation aux discussions. Ils disaient ne pas comprendre ce qu'ils considéraient comme un refus d'adultes d'admettre qu'ils ne comprenaient pas et être choqués par le fait que des étudiantes, des étudiants copiaient littéralement des textes sans en citer la source, ce qu'ils considéraient être du plagiat.

---

[35] Carmel Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris-Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé, 1985, p. 64.

Des comportements étudiants mal compris

Ce que des formatrices, des formateurs interprètent comme un manque de motivation pour la connaissance, une lenteur à apprendre, une difficulté à comprendre les consignes, etc. peut, de fait, relever d'un manque de compréhension de comportements étudiants.

Il leur faut s'interroger sur leur façon d'enseigner, d'expliquer les consignes, sur le langage qu'ils utilisent et qui n'est peut-être pas accessible à des adultes allophones ou même francophones mais peu habitués au jargon scolaire. Les formatrices, les formateurs doivent aussi s'interroger sur le genre de travail scolaire auquel ces adultes avaient été habitués dans leur formation antérieure[27].

Bien souvent, en effet, l'accent était mis en classe sur la compréhension et les devoirs scolaires se limitaient à une répétition de ce que la maîtresse, le maître avait présenté pendant la journée. La recherche personnelle, autonome, n'avait pas sa place, soit du fait des méthodes pédagogiques en vigueur, soit, plus prosaïquement, par manque de livres ou de matériel pour chaque élève. La transition avec l'éducation des adultes québécoise n'est donc pas évidente et il faut aider ces étudiantes, ces étudiants à la faire.

La participation en classe

Le fait que des étudiantes, des étudiants de minorités ethniques posent peu de questions en classe et vont plutôt les poser aux formatrices, aux formateurs une fois le cours terminé intrigue souvent ceux-ci; ce comportement peut pourtant s'expliquer par le fait que des personnes d'autres cultures pourront avoir peu l'habitude de s'exprimer devant un groupe, se sentir plus à l'aise dans un rapport personnel, et aussi hésiter à montrer qu'ils ne comprennent pas.

Il pouvait être mal vu, dans leur pays d'origine, de montrer son incompréhension, ou encore très impoli de le faire parce que cela mettait en doute la compétence de la formatrice, du formateur. La personne peut avoir honte de montrer qu'elle ne comprend pas, se croyant seule dans son cas et ne voulant pas mettre en évidence devant d'autres ce qu'elle considère comme son ignorance. Dans les cultures de tradition bouddhiste, on considère que la connaissance, la vérité et la sagesse viennent à ceux dont le silence tranquille permet à l'esprit d'entrer[28]. Les explications peuvent varier.

Il faut travailler à bâtir un climat de confiance dans la classe pour que ces adultes sachent qu'il est permis et acceptable de ne pas savoir et qu'on les invite même à poser des questions. Un tel climat ne se bâtit toutefois pas du jour au lendemain et il faut de la patience pour faire intégrer cette notion d'une éducation différente de celle qu'ils ont reçue, comme il faut, aussi, respecter ceux qui apprennent de façon plus silencieuse.

Des explications psychologisantes

Le «oui» constant des adultes d'origine asiatique lorsqu'on leur demande s'ils ont compris est très souvent expliqué par la

---

[27] Voir à ce sujet : Denyse Lemay, *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeur-e-s de niveau collégial. Un exemple : les étudiantes et étudiants d'origine haïtienne*, (Montréal), collège de Bois-de-Boulogne et Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1987.

[28] *Ibid.*, p. 111.

crainte de la formatrice, du formateur qui s'étonne : «On verra bien à l'examen qu'ils n'ont pas compris». La naïveté de cette perception a de quoi surprendre : ces étudiantes, ces étudiants doivent pourtant être assez intelligents pour savoir que l'examen révélera leurs difficultés .. De telles explications psychologisantes — la crainte — se retrouvent aussi chez les autres catégories de personnel.

Il faut ici s'interroger sur ses propres perceptions : il y a de toute évidence quelque chose que l'on ne comprend pas dans la réponse des adultes de cette origine. De fait, dans leurs cultures, un «non» brise la communication qu'il faut maintenir à tout prix, d'une part, et il signifierait, d'autre part, que la formatrice, le formateur n'a pas su expliquer sa matière puisqu'on ne l'a pas comprise. Il s'agit moins de crainte que d'une politesse différente et d'un désir de poursuivre la communication. Une formation interculturelle aiderait les formatrices, les formateurs à éviter des interprétations trop rapides et centrées sur leur propre culture, comme elle leur enseignerait des façons de composer avec ce «oui» constant.

Des questions qu'on ne se pose pas encore

Si des formatrices, des formateurs s'interrogent sur la meilleure façon de «faire passer la matière», nous avons pu constater, dans les rencontres, qu'ils le faisaient davantage sur les techniques d'enseignement que sur la pédagogie proprement dite. Camilleri cite Longstreet et sa liste de questions à se poser devant des groupes non standard et que les formatrices, les formateurs ne se posent pas encore :

> Comment abordent-ils le fait d'apprendre? Quel type de questions posent-ils dans l'acte d'apprendre? Comment abordent-ils une question? Sur quelles compétences intellectuelles mettent-ils l'accent? Auxquelles accordent-ils moins d'importance? L'exercice de certaines aptitudes est-il facilité par des contextes ou des types d'activité particuliers[29]?

On pourrait ajouter : Qu'est-ce qu'ils cherchent? Quelle sorte de langage utilisent-ils (imagé, direct, concret, abstrait...)? Comment ont-ils compris l'explication? Qu'est-ce que moi, formatrice, formateur, je ne comprends pas dans leur façon de comprendre, dans leur façon d'apprendre?

Camilleri, encore, cite M. Brossard :

> ... le point de passage en pédagogie des stéréotypes, de l'ethnocentrisme, du racisme et autres «jugements culturellement biaisés» se situerait dans la méconnaissance de la diversité et de la nature exacte des mécanismes d'apprentissage. C'est pourquoi tous ces jugements subjectifs et en premier lieu ceux des enseignants (...) prolifèrent tout particulièrement à propos de leurs problèmes d'apprentissage[30].

---

[29] *Ibid.*, p. 41.

[30] *Ibid.*, p. 87.

Ce qui s'applique ici aux enfants se produit également avec des adultes.

D'autres façons d'apprendre

Dans certaines cultures, les mots, le discours ont une importance beaucoup plus considérable que dans la nôtre; les adultes qui en sont issus pourront juger tout à fait correct, et même souhaitable, de reproduire textuellement des écrits sans en indiquer la source, parce qu'on leur aura enseigné à le faire et que cette façon d'apprendre aura été valorisée dans leur culture d'origine. De tels écrits ne sont pas considérés comme la propriété privée de leurs auteurs mais comme une sagesse à intégrer et donc, à cette fin, à connaître par cœur et à reproduire telle quelle lorsque l'occasion se présente. La formatrice, le formateur *de vieille souche* qui ne connaît pas cette habitude intellectuelle différente pourra se sentir justifié de la considérer comme une forme de plagiat. Il faut souligner ici l'importance d'une analyse objective, d'une décentration par rapport aux valeurs de sa propre culture pour éviter un jugement moral injuste.

Nous racontons ailleurs[31] le cas d'une enseignante de français du secondaire qui, voyant ses étudiantes, ses étudiants copier systématiquement les uns sur les autres, a constaté qu'ils apprenaient par imitation. Au lieu de sévir, elle a envoyé une dizaine d'entre eux au tableau pour une dictée, avec la consigne, à toute la classe, de copier les uns sur les autres pour se corriger. La classe a fait des progrès très rapides en orthographe précisément parce que la formatrice avait compris et su exploiter positivement cette façon d'apprendre qu'avaient ces adultes et dont ils avaient pris l'habitude dans leur formation initiale.

Diversifier l'enseignement

En prenant conscience que les adultes apprennent de façon différente et qu'ils ont été habitués à des modes d'enseignement différents eux aussi, les formatrices, les formateurs gagneront à parler avec eux pour savoir quelles méthodes utiliser, quelles techniques leur sont familières et lesquelles sont nouvelles, pour arriver à mieux rejoindre leurs habitudes d'apprentissage et les aider à en créer de nouvelles. De cette façon, ils accordent la priorité à la personne en formation et organisent l'enseignement de leur matière non pas d'abord en fonction de la logique interne de cette matière elle-même mais plutôt en fonction de l'apprentissage que peuvent en faire les adultes. L'enseignement devient ainsi plus accessible pour eux parce que plus pertinent à leur façon d'apprendre.

Une meilleure maîtrise de méthodes et de techniques de formation diversifiées, notamment du côté de l'animation de groupe et des méthodes actives en général[32], élargirait l'éventail souvent trop restreint dont ils disposent présentement. Ils ne font pas exception à la règle à ce sujet, puisque Titmus note qu'au niveau international, le modèle dominant de l'éducation des adultes reste l'enseignement oral dans des classes[33].

---

[31] Monique Ouellette, *Former des adultes en milieu multiethnique*, Laval, Beauchemin, 1991, p. 171.

[32] Voir entre autres : R. Mucchielli, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, 1972.

[33] C.J. Titmus et J.R. Kidd, *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, Oxford, Pergamon, 1989.

Des ressources à utiliser

Les écrits, et théoriques et pratiques, sur l'interculturel en éducation nous ont semblé très peu connus du personnel de formation, professionnel et cadre, ce qui rend d'autant plus difficile l'intégration de cette dimension dans leur travail pédagogique. Nombre d'obstacles, considérables souvent en apparence seulement, pourraient être évités et des innovations être rendues possibles si seulement une réflexion systématique pouvait être faite sur l'interculturel. L'exemple le plus évident est celui des perceptions à l'endroit des étudiantes, des étudiants d'origine haïtienne : par exemple, une connaissance du *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeur-e-s de niveau collégial. Un exemple : les étudiantes et étudiants d'origine haïtienne*[34] tempérerait plusieurs de ces perceptions et aiderait à surmonter les difficultés du travail pédagogique avec eux.

Des efforts sont présentement en cours au Québec comme à l'étranger pour offrir des ressources documentaires et humaines aux formatrices, aux formateurs qui travaillent en milieu multiethnique. Outils de formation ou d'autoformation, documents de référence, organismes de formation communautaires ou universitaires sont à leur disposition sans toutefois qu'ils les connaissent bien ou qu'ils soient mis à profit par les collègues. On trouvera à l'annexe bibliographique (annexe D) des exemples de telles ressources.

L'objectivation de la pratique (I)

Une pédagogie de l'échange

Ce ne peut être qu'une méconnaissance de l'andragogie qui porte certaines personnes à croire qu'il est difficile de modifier les méthodes pédagogiques en fonction d'une classe multiethnique, ou de trouver difficile d'établir des rapports d'échange dans la pédagogie. L'andragogie accorde une importance majeure aux connaissances, à l'expérience des adultes en formation, à leur *vécu* autant personnel et professionnel que culturel; dans cette perspective, l'éducation est vue dans un rapport de partenariat et donc, fondamentalement, d'échanges entre formatrices, formateurs et adultes.

Un manque de recul

Les quelques exemples que nous avons cités illustrent la possibilité — et la nécessité — de distinguer l'enseignement de l'apprentissage comme de la matière elle-même, et de s'interroger sur l'aspect culturel de sa pratique. La difficulté à objectiver son enseignement est courante et nous l'avions déjà observée dans les commissions scolaires et les COFI[35]. Le manque de temps pour effectuer le recul nécessaire, et le manque de formation andragogique en sont les causes : la plupart des formatrices, des formateurs viennent du secteur régulier ou directement de l'université et n'ont généralement pas reçu de formation pour enseigner à des adultes.

Une pratique pragmatique

Leur pratique pédagogique auprès d'adultes, d'une part, et dans des classes multiethniques, d'autre part, s'est développée, dans

---

[34] Lemay, *op. cit.*

[35] Dans le cadre de la recherche-action avec des commissions scolaires et des COFI qui a mené à la rédaction de *Former des adultes...*, nous avons rencontré une centaine de formatrices, de formateurs.

la plupart des cas, de façon tout à fait pragmatique : ils ont dû l'inventer au fur et à mesure, sur la base des modèles qu'ils avaient, soit ceux de la pédagogie de leurs propres enseignantes, enseignants collégiaux ou universitaires. Ceux-ci n'avaient souvent pas reçu de formation andragogique, non plus qu'ils n'avaient l'habitude de classes multiethniques. Il n'y a pas de doute que les formatrices, les formateurs rencontrés font du mieux qu'ils peuvent, et on peut comprendre leur frustration devant les difficultés qu'ils rencontrent.

Les théories andragogiques méconnues

Des questions comme celles de la démarche d'identification et d'analyse des besoins des étudiantes, des étudiants, de l'importance du lien concret avec leur expérience comme point de départ de l'apprentissage, celle de l'utilité des connaissances, des conditions objectives et subjectives d'études d'adultes, du dialogue et de l'échange entre égaux comme base de la relation pédagogique... sont autant de thèmes que les théories andragogiques considèrent très importants et qu'elles ont creusés au cours des quelque vingt dernières années. Les formatrices, les formateurs rencontrés, tout comme les personnels professionnel et cadre, ne semblaient pas au fait des acquis de l'andragogie, et leur connaissance théorique trop faible rend leur tâche d'autant plus difficile.

Conditions de travail et formation (I)

Des conditions qui se prêtent mal à la formation

Cette analyse n'est pas destinée à critiquer le travail des formatrices, des formateurs d'adultes mais à illustrer une perspective différente, à démontrer l'existence d'autres outils pédagogiques et interculturels qui les aideraient à résoudre ou à surmonter ces difficultés. Les conditions de travail des formatrices, des formateurs d'adultes, très majoritairement employés comme chargés de cours, font en sorte qu'ils ont peu ou pas accès à la formation en cours d'emploi, sans compter qu'ils sont souvent obligés d'enseigner dans plusieurs établissements à la fois pour atteindre un niveau de salaire suffisant.

Par ailleurs, les conditions d'enseignement sont souvent loin d'être idéales : classes trop nombreuses, manque de lieu pour rencontrer individuellement les étudiantes, les étudiants, horaires du soir très chargés, etc. L'éducation des adultes elle-même s'est développée de façon pragmatique au Québec et nous avons dit ailleurs[35] combien ces conditions rendent difficile un projet andragogique dans les collèges. La multiethnicité croissante des classes vient accentuer cette situation.

Tout cela fait de la réflexion, surtout collective, sur la pédagogie ou l'interculturel un luxe que les formatrices, les formateurs peuvent rarement se permettre. Et si ce sont les personnels professionnel et cadre qui soulèvent les problématiques multiethniques dans les collèges, ce n'est qu'à l'occasion de projets comme cette recherche-action qu'ils peuvent s'offrir la possibilité d'entamer cette réflexion.

---

[35] Monique Ouellette, *Éducation des adultes et priorités syndicales. Une analyse andragogique*, Document de travail préparé à l'intention de l'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec, Montréal, juin 1985, 29 p.

2 -Les comportements et les attitudes

Des comportements qui gênent (P)

La tricherie, le plagiat La falsification des dossiers ou des bulletins de notes, de même que le plagiat, particulièrement pendant les examens, sont des comportements au sujet desquels les personnels, surtout enseignant et de soutien, disent devoir être continuellement vigilants. Des dossiers sont falsifiés pour faciliter l'inscription à un nouveau collège ou pour obtenir un prêt et bourse; des étudiantes, des étudiants se parlent entre eux dans des langues étrangères pendant les examens, malgré les règles formelles qui l'interdisent. Et on juge que ce comportement a un effet d'entraînement sur leurs collègues *de vieille souche* qui se disent : Pourquoi pas moi?

Pour prévenir le plagiat, des formatrices, des formateurs multiplient les contrôles alors que d'autres établissent des règles claires qu'ils font respecter strictement. Une formatrice ayant fait échouer deux étudiants qui parlaient en arabe pendant un examen a craint, à tort, de trouver les pneus de son auto crevés dans le stationnement du collège en guise de représailles. En techniques infirmières, une formatrice prévient ses étudiantes, qui sont surtout d'origine haïtienne, qu'elle ne serait pas intéressée à se faire donner une piqûre par l'étudiante qui plagie et se méfierait de toutes les personnes qui lui ressembleraient si elle était hospitalisée; à son avis, la tactique a porté fruit.

Le vol Tout en le nuançant par la suite, on fait un lien spontané entre l'accroissement du phénomène des vols au cours des dernières années et l'accroissement de la proportion «d'étrangères, d'étrangers». On dit voir des étudiantes, des étudiants des minorités flâner dans les corridors mais on ne peut prouver les soupçons.

Certains participants mentionnent le vol d'une souris dans un laboratoire d'informatique; à notre interrogation, on répond qu'il a été commis par une étudiante québécoise *de vieille souche*. Le vandalisme de machines distributrices, dans un collège, est attribué à des étudiantes, des étudiants d'origine arabe; personne ne les a vus et aucune preuve n'étaye ce soupçon. «Les Arabes n'ont pas la même perception que nous de l'honnêteté», résume un membre du personnel de soutien.

Le non-respect des règles Les règles de la bibliothèque et des prêts et bourses sont les règles les plus souvent contestées ou bafouées par des adultes des minorités ethniques. À la bibliothèque, malgré l'interdiction, des étudiantes, des étudiants d'origine vietnamienne s'échangent leurs cartes sans vergogne devant les préposés; d'autres d'origine haïtienne refusent de rendre leurs volumes à temps parce qu'ils en ont encore besoin; et plusieurs d'origine arabe veulent marchander le nombre de livres à emprunter. Pour ce qui est de l'aide financière, des étudiantes, des étudiants s'inscrivent à des cours, sans les suivre, dans le seul but d'être admissibles aux prêts et bourses; c'est à titre de payeurs de taxes qu'on dit s'insurger contre de tels abus.

Chez le personnel de soutien, plusieurs jugent que, puisque ces adultes «viennent dans notre pays, qu'ils respectent les règles». Des cadres disent devoir toujours prévoir des comportements déviants lorsqu'ils leur écrivent; c'est fatigant, mais «les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques sont là pour de bon, il faut faire avec».

Un fonctionnement collectif

Les étudiantes, les étudiants de certaines minorités ont l'habitude de venir aux services en groupe plutôt qu'individuellement, particulièrement lorsqu'il s'agit de contester une décision, un refus; ce comportement est mal perçu par des préposés qui y voient parfois une forme d'intimidation. D'autres interprètent plutôt ce comportement comme une manifestation d'insécurité. Mais, règle générale, on n'aime pas avoir à négocier avec un groupe là où le problème est, en fin de compte, individuel.

Chez les cadres, on observe que l'habitude du groupe joue différemment chez les Québécoises, les Québécois *de vieille souche* et chez les gens des minorités ethniques : pour des problèmes individuels, ceux-ci arrivent «en gang», ce qu'on fait plutôt pour des problèmes collectifs chez les premiers.

Des comportements particuliers

Les étudiantes, les étudiants d'origine haïtienne sont vus comme revendicateurs et contestaires. En techniques infirmières, dans un collège, elles sont promptes à protester contre de mauvaises notes et les formatrices refusent maintenant d'argumenter avec elles : elles n'ont pas la compétence pour évaluer leurs propres connaissances.

Ces étudiantes manipulent, montent les formatrices (de techniques infirmières) les unes contre les autres et offrent de gros cadeaux dans le but de les amadouer. «Contrairement à nous, elles ne valorisent pas l'honnêteté.» Elles sont très exigeantes, sans remerciements, et ne se gênent pas de retenir les formatrices après les heures : «ça te coupe la parole, ça rationalise, ça justifie, c'est hypocrite».

Les étudiantes, les étudiants d'origine haïtienne ont, de façon assez généralisée, la réputation d'être toujours en retard : en retard pour les rendez-vous, pour les travaux scolaires, pour la remise des livres à la bibliothèque, etc. Et ils sont nombreux à être littéralement pris de panique au moment des examens : ils téléphonent aux secrétaires pour justifier leur absence, et celles-ci expriment un grand scepticisme au sujet des raisons invoquées, en même temps que de l'impatience puisque c'est à leur formatrice, leur formateur que ces adultes devraient téléphoner, ce qu'ils savent mais ne font pas.

Des attitudes qui choquent (P)

Le mépris

On interprète comme du mépris l'attitude d'étudiantes, d'étudiants d'origine vietnamienne qui, à la bibliothèque, transgressent les règles devant les préposés pour leur dire ensuite qu'ils ne le font pas et parler entre eux en vietnamien. Les Arabes sont perçus comme méprisants vis-à-vis des femmes; ils n'acceptent pas de traiter avec elles et veulent s'adresser au chef de service qu'ils présument

être un homme. Le mari vient toujours avec sa femme lorsque celle-ci veut s'inscrire et il veut parler pour elle; le personnel de soutien exige, généralement avec le plus de tact possible, de parler directement à la femme. Les Arabes, dit-on encore, méprisent aussi la culture québécoise qu'ils considèrent comme inexistante, alors que la leur est millénaire; on ne sait quoi répondre, comment réagir à ce mépris.

On cherche la politesse Certains cadres considèrent être plus tolérants envers les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques qu'envers «nos propres Québécois». S'ils sont polis et respectueux de nos normes de politesse, on aura toute la patience et la souplesse qu'il faudra; s'ils sont agressifs, non, parce qu'un tel comportement ne fait pas partie de notre culture à nous et nous amène à être sur nos gardes, à nous raidir.

Des plaintes spécifiques À la bibliothèque, au service de prêts et bourses, les étudiantes, les étudiants d'origine haïtienne font l'objet de plaintes spécifiques relativement à leurs attitudes : ils font semblant de ne pas comprendre, croit-on, ils ne veulent pas faire d'effort. Le personnel professionnel rencontre des difficultés lorsqu'il suggère à ces adultes d'obtenir de l'aide psychologique : ceux-ci considèrent toujours qu'ils n'en ont pas besoin et que ce sont les formatrices, les formateurs qui ont des problèmes.

Le racisme (P)

Les accusations de racisme Chez les formatrices, les formateurs, les accusations de racisme ne dérangent qu'en début de carrière : on s'inquiète, on craint d'être raciste. Avec l'expérience, si de telles accusations peuvent être «une épée au-dessus de nos tê*es», la discussion franche avec la ou les personnes concernées reste la meilleure façon de les régler. On craint davantage d'insulter, de choquer les étudiantes, les étudiants des autres cultures.

Pour les membres du personnel de soutien, le groupe d'origine haïtienne est le plus ciblé dans les propos racistes de leurs collègues ou du personnel en général. Ils le voient en partie à travers les abandons, et à cette occasion, les étudiantes, les étudiants leur en parlent; mais on considère qu'il est très rare qu'ils s'en plaignent. Certains collèges ont un processus de plainte formel et connu, mais les plaintes de racisme sont peu nombreuses.

Le racisme des étudiantes, des étudiants *de vieille souche* Un cas pénible mérite d'être signalé. Parce qu'elle sentait que les étudiantes d'origine haïtienne n'étaient pas acceptées dans sa classe, une formatrice de techniques infirmières a fait parler les autres étudiantes de la classe sur la question. Celles-ci ont dit des choses désagréables au sujet du langage, de la propreté personnelle, de l'odeur. La formatrice a regretté d'avoir ouvert la discussion, surtout devant celles-là mêmes dont il était question, ne sachant comment gérer le conflit. Elle a précisé que les étudiantes d'origine haïtienne avaient plus de difficulté que leurs collègues au sujet de la propreté de l'uniforme.

On est peu outillé Chez les cadres, on considère que les accusations de racisme ont un effet déstabilisateur, et on se demande si, dans une même situation, on ferait une concession à des étudiantes, des étudiants québécois *de vieille souche*. On ne se sent pas nécessairement outillé pour composer avec ces situations, on culpabilise facilement, tant au point de vue personnel qu'au point de vue professionnel. Ce qui est intéressant, c'est qu'on commence à en parler.

La gestion de situations difficiles (P)

La langue La faible maîtrise du français pose des problèmes particuliers au personnel de soutien, notamment au téléphone. Il faut répéter, reformuler les questions, faire des messages à des enfants d'âge scolaire plutôt qu'à des adultes qui ne comprennent pas suffisamment le français. Il faut aussi fournir des renseignements qui débordent le cadre de la tâche, ce qui demande beaucoup de temps et de patience, mais on le fait parce que, explique-t-on, les étudiantes, les étudiants en ont besoin.

Plus de temps Ils ont aussi besoin de temps additionnel à l'inscription, aux prêts et bourses, partout où il y a des formulaires à remplir. Sur le plan pédagogique, l'enseignement, l'encadrement demandent plus de temps pour les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques. À la bibliothèque, il faut plus de temps pour leur expliquer le fonctionnement du service.

Des tactiques de défense Les difficultés de communication et le temps exigé par les contacts avec les adultes des minorités ethniques amènent le personnel de soutien à s'inventer des tactiques de défense. On met en attente une personne qui ne sait quelle question poser, plutôt que de lui demander de rappeler plus tard : on est conscient qu'un appel pour s'inscrire à l'éducation des adultes peut exiger beaucoup de courage d'une personne moins scolarisée et venant d'une autre culture et on préfère lui donner un peu de temps pour clarifier sa demande. Lorsque des étudiantes, des étudiants parlent devant elle une langue étrangère, une préposée d'un service leur dit : «Je n'aime pas ça quand vous parlez votre langue devant moi : je pense que vous dites que je suis laide et que j'ai un gros nez.» La tactique est à la fois anodine et efficace.

L'adaptation Chez les personnels de soutien et cadre, on admet avoir moins de patience si on est «agressé» (sur le plan du langage, de l'attitude) par un Arabe ou un Noir que par un Blanc : «On n'est pas au courant de leur fonctionnement.» Chez le personnel de soutien, en particulier, certains disent bien vouloir s'adapter, mais ont l'impression que les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques ne font pas d'effort pour s'adapter à nous.

Des portraits collectifs Dresser des portraits collectifs des adultes des minorités ethniques peut être classé comme une façon de gérer pour soi des situations difficiles. De tels portraits, par groupes ethniques, sont dressés en particulier par le personnel de soutien et le personnel cadre. On le fait surtout au sujet des groupes qui posent des problèmes : ceux d'origines africaine, arabe (ces deux origines, sans distinction de pays),

haïtienne, asiatique et juive d'Afrique du Nord. Ceux d'origine latino-américaine ou de l'Europe de l'Est n'ont été mentionnés que brièvement, sans que l'on aille dans les détails à leur sujet. Contrairement aux premiers ils étaient perçus de façon plus positive.

Le danger de stéréotyper

Chez les cadres, on se rend compte que le ouï-dire amène des jugements a priori, et que deux personnes d'un groupe serviront à catégoriser l'ensemble, surtout si elles sont visibles et facilement identifiables. Des cas isolés servent alors de référence, la typologie est axée sur la nationalité ou la couleur. Parce qu'ils sont étrangers, on ne contrôle pas la situation et on pense aux caractéristiques de la culture plutôt qu'au comportement de l'individu.

C'est particulièrement le cas dans des périodes plus intenses, par exemple, pendant l'admission : le travail est, en soi, intensif et stressant. Si on se retrouve en plus avec des personnes qui ont des difficultés avec le français, les risques de préjugés sont plus grands que dans la vie régulière du collège.

Les chocs culturels (I)

La déstabilisation

Les accusations de racisme peuvent en rendre certains mal à l'aise, mais plus encore, c'est le fonctionnement que l'on ne connaît pas ou que l'on ne comprend pas qui déstabilise. «On ne sait pas comment ils fonctionnent», dit-on chez le personnel de soutien. Ces «ils» englobent des individus d'origines et de cultures différentes qui, présumément, «fonctionnent» comme des êtres humains, donc, de façon aussi différenciée que les Québécoises, les Québécois *de vieille souche* eux-mêmes. Les perceptions sont très globalisantes : les individus se perdent dans leurs cultures, et surtout dans ce qu'on ne connaît pas de ces cultures. Étant différentes de la nôtre, ces cultures mettent en cause la logique de notre fonctionnement. D'où la déstabilisation.

Les règles

La meilleure illustration de ce choc culturel se trouve sans doute dans le refus — ou la difficulté — d'étudiantes, d'étudiants de minorités ethniques de respecter les règles de la bibliothèque. Leur retard pour rapporter les livres dont ils ont encore besoin, l'échange des cartes ou le désir de négocier le nombre de livres à emprunter représentent une contestation *de facto* de règles qui, pour les adultes élevés et scolarisés au Québec, vont de soi.

Rapports personnels et logique de système

Derrière ce qui paraît être des différences de fonctionnement, et qui sont interprétées comme telles, il faut voir une différence fondamentale de perceptions. Les règles ne sont pas transgressées volontairement pour le plaisir de provoquer, mais parce qu'étant centrées sur un système abstrait, elles n'ont aucun sens pour des personnes de certaines cultures qui accordent plutôt l'importance aux relations personnelles directes.

La bibliothèque est organisée en fonction du bien commun de l'ensemble de ses utilisatrices, de ses utilisateurs; mais ce bien commun est abstrait, d'une part, et de l'autre, il est un concept nouveau pour des gens qui viennent de pays où les

institutions ne servent qu'une élite à laquelle ils n'appartiennent pas. Ils connaissent la solidarité, mais une solidarité qui s'exprime très concrètement, qui est vécue à leur niveau; la bibliothèque l'exprime de façon abstraite et le service concret qu'elle offre est tout ce qu'ils en voient.

Pour l'adulte qui transgresse ainsi les règles, le rapport avec la bibliothèque est un rapport personnel avec la personne qui lui offre le service; il est donc normal de pouvoir discuter avec elle, de la faire changer d'avis au sujet des règles qu'*elle* impose. Pour cet adulte, les livres sont là pour ceux qui en ont besoin; il est donc contradictoire de les leur enlever puisque *eux* en ont besoin. Le système n'a pour lui aucune valeur en soi, aucune réalité, même. Pour la préposée, le préposé de la bibliothèque, le rapport est fonctionnel : il est là pour faire fonctionner un système qui perd son sens si les règles ne sont pas respectées et il n'a aucun pouvoir de les modifier. Les deux ont raison, mais leurs points de vue sont différents et ne se rejoignent pas; les positions respectives doivent, de prime abord, sembler on ne peut plus absurdes.

Plus qu'une différence de fonctionnement, donc, c'est bien de choc culturel qu'il faut parler ici, autant pour le personnel *de vieille souche* de la bibliothèque que pour les utilisatrices, les utilisateurs des minorités ethniques. C'est le cas, également, d'autres services où des étudiantes, des étudiants qui se sont vu opposer un refus à une demande reviennent le lendemain présenter exactement la même demande, accompagnés d'autres personnes pour les appuyer : ils croient que l'importance de leurs appuis pourra amener la personne du service à modifier sa décision. La règle abstraite du système n'a pour eux aucune réalité.

Qui a tort? Qui a raison? Là n'est pas la question. Le système a sa raison d'être pour le bien commun, et les rapports personnels doivent être pris en compte. Les deux logiques sont valables et le défi est de les réconcilier. Nous y reviendrons.

Le plagiat

C'est en partie à travers les différences de valeurs individuelles et collectives qu'on peut interpréter la tendance au plagiat de nombre d'étudiantes, d'étudiants des minorités ethniques. Dans les cultures où l'individu s'identifie d'abord à sa collectivité et où la vie collective est intense, le travail se fait aussi collectivement et il va de soi qu'on cherche appui chez son voisin lorsque surviennent des difficultés. C'est la réussite de la collectivité qui est valorisée plutôt que celle de l'individu.

Dans le système scolaire québécois, le travail, la réussite ou l'échec sont strictement des faits individuels; la valeur est accordée essentiellement à la réussite de l'individu, l'examen vise donc à vérifier les connaissances personnelles de chacun. Alors que les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques pourront trouver logique de s'entraider, le système scolaire limite cette entraide au travail quotidien et l'interdit au moment de l'évaluation sommative. La distinction n'est pas toujours claire pour des personnes qui n'y sont pas habituées.

La perception de l'examen

La perception de la raison d'être de l'examen peut aussi expliquer le recours au plagiat de même que la panique qui s'empare

de certains au moment de l'évaluation. Dans certains pays, et c'est le cas d'Haïti, l'examen a une fonction de sélection et d'élimination beaucoup plus radicale qu'au Québec. Un examen représente une menace considérable puisqu'il peut mettre fin aux études et, donc, aux espoirs entretenus. D'où la tentation de faire n'importe quoi pour éviter l'élimination.

Une perspective pédagogique

C'est dans une perspective pédagogique plutôt que morale, comme on a trop souvent tendance à le faire, qu'il faut gérer le phénomène du plagiat. En plus de distinguer entre le plagiat véritable et un mode de fonctionnement culturellement différent, l'exemple de l'enseignante de français au secondaire qui a su utiliser l'imitation pour enseigner l'orthographe aux adultes offre une piste intéressante pour repenser la pédagogie en fonction de cultures plus centrées sur la collectivité. En utilisant, dans l'enseignement, cette tendance de certains adultes à s'entraider, on se trouve à utiliser un trait culturel de façon positive.

Par contre, au moment de l'évaluation, c'est plutôt à leur désir d'avoir un emploi, à ce à quoi serviront les connaissances qu'il faudra faire appel. La formatrice qui explique à l'étudiante qu'elle ne voudra pas se faire administrer une piqûre par une infirmière incompétente transmet clairement son message et il est reçu tout aussi clairement : pour obtenir son diplôme, cette étudiante doit, elle seule, démontrer ses connaissances. Il en ira de même pour une étudiante, un étudiant qui devra subir un test pour obtenir un emploi : il devra le passer sans aide.

Et, bien sûr, il est important de travailler sur la perception de la raison d'être de l'examen, non seulement dans le discours, mais dans la pratique également. L'examen sert à évaluer les connaissances acquises et à indiquer ce qui n'est pas encore appris ou compris; il permettra à la formatrice, au formateur d'ajuster son enseignement et son encadrement des étudiantes, des étudiants en difficulté, et ceux-ci sauront mieux sur quoi ils devront faire porter leurs efforts.

C'est en démontrant ce fait aux adultes, après chaque examen, et en leur faisant comprendre comment l'évaluation formative peut être utilisée pour les aider plutôt que pour les éliminer qu'on parviendra à dédramatiser ce moment crucial de leur apprentissage et à rendre l'évaluation sommative moins stressante, puisqu'elle aura été mieux préparée. Le personnel de soutien qui reçoit les appels téléphoniques des absentes, des absents, pourrait être mis à contribution pour aider à cette dédramatisation.

Le recours aux stéréotypes (I)

Les stéréotypes

Les portraits collectifs qu'on nous a présentés au cours des rencontres, principalement avec les personnels de soutien et cadre, sont en réalité des stéréotypes qui n'étaient pas identifiés comme tels; on sentait plutôt qu'on avait «saisi» qui étaient les étudiantes, les étudiants qu'on avait devant soi, et qu'on pouvait prévoir comment ils allaient «fonctionner». En d'autres mots, on les enfermait dans des catégories bâties pour soi à partir d'observations en réalité aussi partielles que partiales.

Eux-nous

Ces stéréotypes établissaient clairement des différences collectives entre les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques et «nous». Ces adultes sont clairement perçus comme n'étant pas québécois, quel que soit leur lieu de naissance ou le choix qu'ils font de vivre ici. Ils sont venus dans «notre pays», nous dit-on, qu'ils respectent «nos» règles; on parle également de «nos propres Québécois».

L'augmentation du nombre de vols dans les collèges est vue comme parallèle à celle du nombre «d'étrangers» et on attribue, sans preuve aucune, à des étudiantes, des étudiants d'origine arabe le vandalisme de machines distributrices. Même le vol commis dans un laboratoire d'informatique par une Québécoise *de vieille souche* est en quelque sorte récupéré pour dire que ce genre de chose est dans la mentalité des groupes ethniques mais non dans la nôtre. Et c'est parce qu'ils suivent l'exemple de leurs collègues d'origine haïtienne que des étudiantes, des étudiants québécois trichent ou plagient.

«Notre» culture

La notion de culture nous a semblé très vague dans l'esprit des personnes rencontrées. Elle était utilisée pour représenter ou pour expliquer des comportements incompréhensibles ou condamnables, chez des adultes des minorités ethniques, ou comme mesure de référence pour justifier les refus de ces comportements par le personnel *de vieille souche*. La culture est l'inconnue sous-jacente, informe, qu'on sent plus qu'on ne la voit. Les distinctions sont on ne peut plus élémentaires : les Arabes incluent tous les arabophones, depuis ceux d'Algérie jusqu'à ceux d'Irak, dont les cultures sont au moins aussi différentes que les cultures des pays d'Europe, pourtant toutes européennes mais qu'on ne confond pas.

La myopie

Les comportements revendicateurs, agressifs de certaines étudiantes, de certains étudiants des minorités ethniques dérangent aussi beaucoup. La politesse est vue comme une valeur québécoise et on n'aime pas être agressé : l'agressivité, dit-on, ne fait pas partie de notre culture. Pourtant, les personnes des minorités ethniques qui regardent «nos» émissions de télévision, lisent «nos» journaux seraient portées à croire le contraire... Il y a là une forme de myopie : on ne voit que ce qui est près de nous, notre propre comportement qu'on juge poli et non agressif, et non l'image que la société — et donc sa culture — projette.

La formation manquante

Les psychologues et les anthropologues ont analysé les stéréotypes et les attributions faites aux autres par ceux qui appartiennent aux cultures dominantes. C'est plutôt du point de vue de la formation que nous souhaitons examiner la chose.

Une formation interculturelle, même limitée, peut contribuer grandement à départager la réalité des perceptions. À partir du moment où des personnes prennent conscience, d'une part, de l'aspect superficiel et subjectif des perceptions et, d'autre part, du prisme déformant que représente leur propre culture, elles peuvent devenir plus critiques et voir d'un autre œil les phénomènes et les personnes observés. Leur faire comprendre ce qu'est la culture, et les aider à se décentrer par rapport à la leur, amène une ouverture extrêmement importante, ne serait-ce qu'en installant un doute dans leur esprit au sujet de leurs jugements.

L'exclusion inconsciente

Dans une telle optique, il est logique, pour plusieurs des personnes rencontrées, de parler de «notre» pays, de «nos» Québécoises, «nos» Québécois. Et la méconnaissance du processus d'intégration culturelle, quelle qu'en soit la définition, les amène à croire qu'elles sont les seules à faire des efforts pour s'adapter à «eux», «eux» n'en faisant pas pour s'adapter à «nous». Cette exclusion n'est pas consciemment voulue, elle va même à l'encontre de ce désir de servir toutes les étudiantes, tous les étudiants, en accordant une plus grande attention à ceux qui en ont besoin.

Ici encore, une formation interculturelle ferait prendre conscience de l'énormité de la tâche que représentent, pour des personnes d'autres cultures, l'adaptation et l'intégration à une société nouvelle, ou même, à sa propre société si on appartient à une minorité ethnique. Certains membres du personnel de soutien en avaient l'intuition lorsqu'ils nous disaient que ces étudiantes, ces étudiants «doivent s'adapter à tout, tout le temps».

Une relation qu'on veut harmonieuse (I)

Peu de racisme

L'ensemble des commentaires des personnes rencontrées nous porte à croire que le racisme ou les accusations de racisme ne représentent pas un phénomène courant dans les collèges participants. On a appris à composer avec des accusations frivoles ou injustifiées, soit en les désamorçant par l'humour (la préposée qui dit craindre qu'on se moque de son gros nez quand on parle une langue qu'elle ne comprend pas), soit en s'expliquant clairement avec les étudiantes, les étudiants qui se sentent visés.

Des représentations

Les portraits collectifs, les commentaires négatifs au sujet de certains groupes ethniques nous semblent relever davantage de la représentation, au sens où l'entend Moscovici : «se représenter, (...) c'est (...) édifier une doctrine qui facilite la tâche de déceler, de programmer ou d'anticiper actes et conjonctures[37]». Il n'y a ni méchanceté, ni volonté de destruction, simplement un désir de se donner un cadre pour s'expliquer des comportements et des attitudes qu'on ne comprend pas. Selon Margalit Cohen-Émerique, on a tendance à vouloir expliquer plutôt qu'à «essayer de comprendre l'individu dans un processus dynamique et à se comprendre dans l'interaction[38]». Et c'est à la frustration de ne pas comprendre et à l'exaspération de ne savoir comment composer, plutôt qu'au racisme, qu'on peut attribuer l'horrible «ça» utilisé pour parler d'étudiantes d'origine haïtienne.

Toujours le manque d'outils

L'expérience de la formatrice de techniques infirmières qui a demandé à ses étudiantes québécoises *de vieille souche* de dire

---

[37] Moscovici, cité par Margalit Cohen-Émerique, «Socialisation et formation», *in* Association pour la recherche interculturelle, *Socialisations et cultures*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989, p. 268.

[38] Notes personnelles d'une session de formation avec Margalit Cohen-Émerique, Montréal, septembre 1992.

à leurs collègues d'origine haïtienne ce qu'elles leur reprochaient s'est avérée désastreuse, moins à cause du contenu de l'échange qu'à cause de l'incapacité de la formatrice de gérer la discussion positivement. Manque d'outil du point de vue de la formation interculturelle, mais plus encore, du point de vue de l'animation : la connaissance la plus élémentaire de cet outil de base en éducation des adultes l'aurait empêchée de se lancer dans une entreprise aussi périlleuse sans ressource pour l'aider à mener la discussion vers un dénouement positif de la situation de conflit.

L'attention à l'humain Les façons de résoudre les difficultés posées par la langue et le temps additionnel que requièrent les services — éducatifs et autres — aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques s'avèrent très positives et, surtout, généralement très respectueuses des personnes. On veut bien les servir, même si cela exige parfois des acrobaties inhabituelles, des longueurs, des additions à sa tâche. Et les tactiques de défense sont respectueuses des personnes visées. Il y a là une attention généreuse et très humaine.

3 -Des questions de culture

Cultures et valeurs qui s'entrechoquent (P)

On connaît trop peu les autres cultures Des formatrices, des formateurs disent ne pas connaître suffisamment d'autres cultures pour comprendre des approches intellectuelles différentes des nôtres. Certains refusent de s'aventurer dans des comparaisons avec d'autres cultures, dans leur discipline, soit parce qu'ils ne s'y connaissent pas, soit parce qu'ils jugent que nous sommes au Québec et que c'est au Québec que les connaissances des étudiantes, des étudiants seront mises en pratique. D'autres demandent à leurs étudiantes, leurs étudiants des minorités ethniques d'apporter en classe, pour en discuter, des textes ou des exemples de leur culture d'origine sur des sujets traités.

Des attentes irréalistes Un professeur de littérature française avait hâte de travailler avec un groupe multiethnique, croyant pouvoir discuter en classe de littérature comparative; il s'est vite rendu compte que les étudiantes, les étudiants venus d'ailleurs ne connaissaient pas plus la littérature de leur pays d'origine que les Québécoises, les Québécois *de vieille souche* ne connaissaient la leur.

Les différences de valeurs Les différences de valeurs suscitent parfois de vives réactions chez des étudiantes, des étudiants des groupes minoritaires. Les programmes de service de garde, de techniques infirmières, ou encore les cours de philosophie ou de littérature, par exemple, peuvent amener des chocs culturels et même des conflits avec les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques et entre eux au sujet des valeurs qu'ils mettent de l'avant.

Les rapports hommes-femmes

Des formatrices ont dit avoir de la difficulté à se faire accepter par certains étudiants qui n'apprécient pas être corrigés par une femme, ou encore moins, touchés par une femme; elles se sentent dévalorisées par ces étudiants. Des formateurs ont fait remarquer qu'eux-mêmes avaient été habitués très tôt à ne pas toucher les femmes, quelle que soit leur origine, du fait de l'équivoque possible d'un tel geste; ils l'évitent toujours avec beaucoup d'attention et cela n'a rien à voir avec leur appartenance ethnique.

Chez le personnel de soutien, les femmes sentent aussi une réticence à leur faire confiance, voire un mépris à leur égard, particulièrement des étudiantes, des étudiants d'origine arabe.

La religion

Les fêtes ou les obligations religieuses posent parfois un problème aux formatrices, aux formateurs. Faut-il permettre des retards dans la remise de travaux, comptabiliser les absences qu'elles causent? Les positions des formatrices, des formateurs vont de l'accord de toute latitude au refus de toute concession : certains considèrent que la religion «est le problème de l'étudiant» et non le leur. D'autres ont manifesté le désir de voir leurs collèges définir une politique sur cette question.

La discussion

Règle générale, chez les formatrices, les formateurs, la façon de gérer les difficultés posées par les différences de valeurs passe par une discussion franche. En philosophie, on fait des débats; un formateur nous a dit ne jamais laisser une situation conflictuelle dormir, ne jamais sortir de la classe sans qu'on se parle du sujet du conflit. D'autres expliquent l'historique de la valeur développée au Québec et la situent dans le cadre de la matière. D'autres encore ont recours à l'humour pour dédramatiser des situations tendues.

Des rapports interpersonnels exigeants (P)

L'encadrement

Selon plusieurs formatrices, formateurs, les adultes des minorités ethniques ont besoin d'une plus grande présence, de rapports plus personnels. On dit en avoir rescapés simplement en leur parlant à la pause. Un tel encadrement demande plus de temps et tous n'en ont pas nécessairement à y consacrer.

L'accaparement

Être au service d'étudiantes, d'étudiants adultes de minorités ethniques peut souvent vouloir dire être entièrement au seul et unique service de la personne qu'on a devant soi. Ils peuvent être très exigeants et demander de l'information, des services qui ne relèvent pas nécessairement de la personne à qui ils s'adressent. Au lieu de lire la liste de cours, ils viendront interroger la préposée au comptoir. Chez le personnel de soutien, on sent qu'ils voudraient presque qu'on les prenne par la main et on y voit une insécurité, un malaise.

Animation et relation d'aide individuelle Une responsable de l'animation pastorale juge que son service est le seul lieu qui mette l'accent sur la chaleur humaine dans nos établissements axés sur la productivité, qui ne sont pas des milieux très chaleureux. Il accomplit souvent un travail de relation d'aide individuelle auprès des étudiantes, des étudiants et répond à des demandes parfois personnelles, parfois scolaires.

Un rapport de défi? On se demande si l'attitude d'étudiantes, d'étudiants d'origine haïtienne qui ne respectent pas les règles n'en est pas une de défi. L'un d'eux, qui savait que la salle d'informatique fermait à 23 heures, a commencé à imprimer un long texte à 22 h 55. Un autre a fait semblant de ne pas comprendre qu'il devait partir, un soir, et a continué à travailler : «Voulait-il me niaiser?» se demande l'agent de sécurité chargé de fermer le local.

Plus de tolérance pour les minorités ethniques On se dit conscient que, pendant plusieurs années, on s'est montré beaucoup plus tolérant pour les minorités ethniques que pour «nos propres Québécoises, nos propres Québécois», par exemple en ce qui a trait aux documents exigés à l'admission. On en ressentait une certaine révolte.

La pitié Une personne rencontrée trouvait que tous les adultes nouveaux arrivants font vraiment pitié. S'ils arrivent jeunes, il s'intègrent et sont plus ou moins des Québécoises, des Québécois, parlent le même français que nous, ont seulement un physique un peu différent.

Des visions de l'intégration (P)

On gâte les «étrangers» On déroule le tapis rouge aux «étrangers», on est beaucoup à leur service. Ils ont accès à tous les cours, ont l'aide sociale, les soins de santé et ils s'attendent à la même chose pour tout le reste. L'employé de soutien qui apportait cet avis, et il n'était pas le seul, «y mettrait la pédale douce».

Se conformer Certains «multiethniques», comme on les appelle, se pensent mieux que les Québécoises, les Québécois. «Vous n'avez pas d'histoire et pas de culture», ont dit à du personnel de soutien des étudiantes, des étudiants d'origine arabe. Ce personnel a toutefois appris, au cours d'une session d'information sur des personnes de cette minorité, qu'il faut leur répondre qu'elles ont choisi de venir ici et, donc, qu'elles doivent se conformer; sinon, qu'elles retournent dans leur pays. Le message doit être clair.

L'insécurité On juge que l'insécurité amène des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques à s'accrocher à des acquis culturels et il est plus difficile de les intégrer : on ne sait pas par quel bout les prendre.

Ils sont en demande par rapport à notre culture

Il faut trouver des moyens pour qu'ils comprennent comment on fonctionne et les amener à faire les choses au Québec à notre façon : ils sont chez nous, qu'ils fonctionnent comme nous. Si on allait dans leur pays, on s'adapterait. Cette opinion se retrouve chez l'ensemble des personnels professionnel, cadre et de soutien. Ce sont eux qui sont en demande relativement à notre culture, dit-on encore : ils ont besoin de s'y adapter et de l'apprendre, de savoir ce qu'est la culture québécoise, comment se comporter, ce qu'on accepte ou pas; cela faciliterait les choses dans les services s'ils le savaient. Il faudrait demander à la Direction générale de l'enseignement collégial une autorisation de programme pour dispenser gratuitement une telle formation.

Les aider à comprendre

Chez les cadres, on trouve qu'on met les personnes des minorités ethniques dans des situations difficiles sans avoir grand-chose à leur offrir pour qu'elles s'intègrent. «Le petit chocolat est là pour de bon», il faut composer avec. Mais le service d'admission d'un collège de Montréal restera le service d'admission d'un collège de Montréal, non celui de Port-au-Prince ou Beyrouth; nous pouvons changer le type de services à donner, prendre plus de temps pour expliquer, mais nous garderons la même manière de fonctionner. Il faut les aider à le comprendre.

L'inconfort du choc des cultures (I)

Chez les formatrices, les formateurs, la culture est une donnée extérieure à la matière, à la discipline, au programme du cours. On est mal à l'aise avec les cultures autres que la sienne parce qu'on ne les connaît pas. À l'exception des formateurs (de philosophie) qui invitent les étudiantes, les étudiants à apporter des textes illustrant des pensées discutées telles qu'on les présente dans leurs cultures d'origine, on fait peu d'effort pour les intégrer à son enseignement; non par mauvaise volonté, mais parce que c'est un domaine qu'on ne contrôle pas.

Les autres cultures

Contrairement à certains cégeps anglophones, les collèges participants n'ont pas créé de cours portant sur les problématiques des pays dont sont originaires des étudiantes, des étudiants venus d'ailleurs. On ne semble pas, non plus, intégrer des éléments de connaissances pertinentes aux autres cultures : la sociologie de la famille haïtienne ou vietnamienne, par exemple, comme cela a été suggéré par une professionnelle. Si, comme le remarque justement un formateur, les connaissances que l'on acquiert dans les cours auront à être mises en pratique au Québec, elles seront mises en pratique dans un Québec multiethnique et, donc, dans lequel des cultures très diverses coexistent. Mais la réflexion n'est pas poussée jusque-là.

La discussion

Les différences de valeurs amènent des discussions dans le cadre de la classe et on ne nous a pas signalé de malaise chez les formatrices, les formateurs à ce sujet, mais plutôt chez des étudiantes, des étudiants qui acceptent mal certaines valeurs québécoises, notamment celles qui touchent aux rapports homme-femme ou à l'éducation des enfants. Le personnel de soutien, pour sa part, ressent

ce malaise : il ne sait que répondre quand des étudiantes, des étudiants leur disent que la culture québécoise est inexistante.

Peut-être la différence entre les deux situations vient-elle du fait que, dans la classe, les formatrices, les formateurs sont en position de pouvoir : ce sont eux qui détiennent symboliquement la connaissance, à leurs propres yeux et plus encore à ceux des étudiantes, des étudiants; c'est donc la culture québécoise qui sera la norme à la fin de telles discussions, même si sa définition est loin d'être claire. Le personnel de soutien n'a pas ce privilège et il est sans doute moins menaçant, pour des adultes des minorités ethniques, de faire valoir auprès de lui leurs cultures, au détriment de la culture québécoise.

Les malentendus

Des incompréhensions et des malentendus se produisent qui ont pour base des valeurs différentes, sans que les intéressés n'en soient conscients. L'étudiant d'origine haïtienne qui entreprend l'impression d'un long document cinq minutes avant la fermeture du laboratoire d'informatique ne défie pas nécessairement l'agent de sécurité : tout simplement, la notion du temps et l'importance qu'on y accorde dans sa culture d'origine et dans la culture québécoise sont radicalement différentes. Il ne comprend pas, de tout évidence, la réaction de l'agent : elle n'a pour lui aucun sens. Comme la sienne n'a d'ailleurs aucun sens pour l'agent, et ce dernier doit chercher une autre explication : il le «niaise». Il interprète à partir de sa propre culture.

La religion

L'attitude vis-à-vis de la religion risque de créer chez les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques d'autres malentendus, d'autres incompréhensions, particulièrement lorsqu'ils se font répondre que la religion est «leur problème». La religion n'est en effet leur problème que lorsqu'elle n'est pas la religion catholique, dont les collèges respectent les fêtes; l'attitude plus souple des formatrices, des formateurs qui essaient d'accommoder les personnes d'autres religions est plus respectueuse du pluralisme culturel et des personnes mêmes. L'absence de politique collégiale à ce sujet n'aide ni les étudiantes, les étudiants, ni le personnel.

Des rapports fonctionnels ou personnels ? (I)

Les Nord-Américaines, Nord-Américains urbanisés et scolarisés sont plus habitués à des rapports fonctionnels directs, voire impersonnels, que ne le sont les personnes venant d'autres milieux. Nous parlons souvent à une personne uniquement en fonction du besoin à combler, de la question à résoudre; parfois, nous serions même embarrassés si on nous demandait de décrire la personne à qui nous venons de parler parce que nous n'avons pas pris la peine de la regarder vraiment.

Des rapports plus personnels

Les personnes venant de certaines cultures sont plus habituées aux rapports personnels, et les rapports fonctionnels que nous entretenons, même que nous exigeons d'elles, peuvent être incompréhensibles ou choquants; nous l'avons mentionné au sujet de la bibliothèque. Elles

parlent à des personnes, non à des fonctions; c'est pourquoi elles demanderont de l'information ou des services à la personne qui est devant elles, sans s'interroger à savoir si l'information ou le service relève de sa fonction. Si la personne est réputée être à leur service, il est normal qu'elle réponde. Il est intéressant de noter que le personnel de soutien réagit positivement en dépassant ses tâches pour satisfaire le besoin.

L'encadrement

Cette habitude d'une relation plus personnelle explique que c'est dans une relation individuelle avec la formatrice, le formateur que les adultes des minorités ethniques sont le plus à l'aise. Ils ont besoin d'une plus grande présence, vont demander des questions individuellement après le cours plutôt qu'en classe. Le rapport est personnel plutôt qu'anonyme, perdu dans le groupe. D'où l'importance de l'encadrement pour des étudiantes, des étudiants habitués à ce genre de rapport.

La culture organisationnelle

Le seul service qui non seulement tient compte de cette relation individuelle de façon claire et évidente mais a pour mandat de s'y consacrer, est celui d'animation pastorale. Les autres services, pour ce qui est des adultes, sont axés soit sur le service à rendre, soit sur la formation. La culture organisationnelle a sa logique et sa justification; mais elle est tout à fait étrangère aux personnes des minorités ethniques.

Difficile ouverture à l'interculturel (I)

Qui est québécoise? qui est québécois?

On semble tenir pour acquis que les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques viennent tous d'ailleurs, ne sont pas nés au Québec et (donc?) ne sont pas québécois; on parle des Haïtiennes, des Haïtiens, ou des Arabes, très rarement des personnes d'origine haïtienne ou arabe. Pourtant, le recensement effectué dans les collèges participants, dont nous faisons état au premier chapitre de ce rapport, démontre que bon nombre des étudiantes, des étudiants s'identifient davantage au Québec qu'à leur pays de naissance : c'est le cas du tiers des adultes nés dans des pays arabophones et du quart de ceux nés à Haïti. Les perceptions que l'on a d'eux ne concordent pas avec les perceptions de soi qu'ont ces adultes.

Le Québec est «notre» pays

À plusieurs reprises nous a-t-on dit que ces étudiantes, ces étudiants viennent dans «notre» pays, ou encore les a-t-on appelés des «étrangers». Qu'ils soient nés ici ou ailleurs importe peu : s'ils sont différents par la couleur de la peau, la langue ou l'accent, le Québec ne peut être leur pays. On veut bien qu'ils y habitent, mais pour cela, ils doivent se conformer à nos habitudes, à notre culture. On est prêt à changer les types de services à offrir, mais non la façon de les offrir ou leur fonctionnement : c'est à eux de s'adapter. Il faut les aider à comprendre notre fonctionnement, mais le fait qu'ils s'accrochent à leurs acquis culturels les amène à résister.

Une intégration à sens unique

Tant l'adaptation que l'intégration recherchées sont à sens unique : «ils» doivent s'adapter à «nous», «ils» doivent s'intégrer. Ce sont eux qui sont en demande par rapport à notre culture, nous

ne voulons que de l'information sur leurs cultures. L'intégration n'est pas vue comme un processus à double sens, comme le prône l'énoncé de politique du gouvernement du Québec[39]; et l'éducation n'est pas ici interculturelle au sens où l'entend le Conseil supérieur de l'éducation[40]. La pédagogie et le contenu des cours ne sont pas véritablement changés pour tenir compte de leurs cultures, et si, pour les services, on est prêt à faire un «petit plus», changer le type de services à offrir, on n'est pas prêt à les remettre en question de façon plus profonde.

Un enrichissement mutuel

La solution de remplacement à l'éducation et aux services actuels est envisagée comme extrême : le service d'admission de ce collège n'est pas celui de Port-au-Prince ni de Beyrouth, et c'est sans doute ce qui empêche une réflexion plus nuancée. Il est évident que les collèges continueront de fonctionner dans un contexte québécois et, donc, devront être adaptés à la culture québécoise. Mais c'est justement parce qu'on ne voit pas cette culture évoluer dans un sens pluriel qu'on n'envisage pas de mutation autre que radicale.

Les valeurs d'efficacité et de productivité si chères aux cultures nord-américaines ont été déterminantes pour atteindre le niveau et la qualité de l'éducation dans les collèges. Aussi ne s'agit-il pas de les abandonner, mais bien plutôt de les enrichir d'une perspective différente, notamment celle de l'importance des rapports interpersonnels, du contact humain qui manquent, non seulement aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques, mais à toute personne qui fréquente les établissements de grande taille ou y travaille. La déshumanisation de nos établissements, tant décriée de toutes parts, pourrait être en partie freinée justement par une réintégration de cette valeur dans la culture organisationnelle. Au lieu de voir les cultures des minorités ethniques comme s'opposant à la culture québécoise et en menaçant les acquis, il faut plutôt considérer l'enrichissement qu'elles peuvent lui apporter. Leurs acquis sont, eux aussi, légitimes.

4 - Les structures

Dans les collèges, des règles à clarifier (P)

L'organisation de l'enseignement

Règle générale, l'organisation de l'enseignement ne se trouve pas modifiée par la présence d'étudiantes, d'étudiants de diverses origines ethniques. Au Service de l'éducation des adultes, on ne veut pas particulariser, catégoriser, ou alors le moins possible : on veut que le service soit uniforme. Cela entraîne la nécessité d'être de plus en plus précis et clair dans les communications.

---

[39] Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Gouvernement du Québec, MCCI, 1990.

[40] Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, avril 1983.

La gestion des règles Plus les services d'éducation des adultes sont confrontés à des situations conflictuelles, plus ils tentent de clarifier leurs règles. Elles étaient peu définies, ce qui les amenait à faire des concessions, et ces brèches ouvertes les plaçaient dans une situation de faiblesse. Il est essentiel d'être bien harmonisé avec le personnel, d'avoir des politiques claires et de les respecter.

On considère que les préjugés tombent, quand on explique aux étudiantes, aux étudiants comment on les reçoit et que les règlements sont les mêmes pour tous. Lorsque les règles de fonctionnement et de communication sont claires et observées strictement tant avec les Québécoises, les Québécois *de vieille souche* qu'avec les adultes des minorités ethniques, on considère qu'on a réglé le problème de l'équité visible, mais on est conscient de n'avoir pas nécessairement trouvé de solution au problème qui avait amené l'adulte au service.

Le personnel issu des minorités ethniques Un collège, où le pourcentage des adultes des minorités ethniques est élevé, compte aussi un nombre important d'employées, d'employés issus de telles minorités. Ce n'est pas le cas dans les autres, où le personnel est en majorité blanc et francophone.

La préposée à l'accueil d'un collège est d'origine vietnamienne : on observe que l'image et l'impact sont différents. On essaie d'imaginer comment seraient les choses dans son propre collège si le directeur des ressources humaines était un Arabe; ou encore le directeur général. Ces hypothèses sont si loin de la réalité qu'elles provoquent le rire.

Au MESS : des règles à revoir (P)

Manque de sensibilité Pour l'instant, la réalité multiethnique est à Montréal et les bureaux du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) sont situés à Québec, ce qui, selon les cadres, entraîne un manque de sensibilité de ce dernier à la réalité que vivent une douzaine de collèges. Les programmes ou les cours destinés spécifiquement à ces populations étudiantes et les mesures à leur intention sont financés par le MESS à même des programmes de financement spéciaux, ce qu'on trouve tout à fait irréaliste, sinon aberrant. On juge qu'il y a coupure entre le discours et la réalité de l'immigration dans la région de Montréal.

Les règles du ministère Certaines règles du MESS sont difficilement applicables dans des collèges multiethniques. On cite l'exemple du règlement des prêts et bourses qui exige des documents originaux : il est souvent impossible à des étudiantes, des étudiants qui ont quitté leur pays en catastrophe et sont arrivés ici comme réfugiés d'obtenir des documents officiels de leurs gouvernements.

Un financement inadéquat La Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) refuse l'adaptation des programmes de financement aux situations locales et ne veut tenir compte que de la réalité provinciale. Un collège a élaboré un cours de français pour immigrantes, immigrants scolarisés, fait un test

de classement, mais n'a pu recevoir de financement à cause de règles ministérielles qui empêchent les collèges d'offrir des cours à des personnes parrainées ou qui revendiquent le statut de réfugié. Les adultes en question sont allés à l'UQAM qui, elle, a obtenu un financement avec équivalent à temps complet du même ministère.

Précisons ici que, curieusement, les ordres d'enseignement secondaire et universitaire sont accessibles aux revendicatrices, aux revendicateurs, mais non le collégial. Cette situation étonne et est récriée. Par ailleurs, le MESS finance le programme Transition-Québec, au collège de Bois-de-Boulogne, qui s'adresse à la même population scolarisée, tout en refusant d'étendre le programme à d'autres collèges malgré leurs demandes en ce sens.

Incohérence des ministères (I)

Les cadres voient une incohérence entre les politiques qui sectorisent la réalité; le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) dit vouloir soutenir les organismes du milieu qui font des programmes d'intégration, mais lorsqu'ils lui demandent un financement, ils se font répondre que ce n'est pas la mission de ce ministère de donner de l'argent à la DGEC. Et au MESS, ils se font répondre que la question immigrante n'est pas de son ressort.

Refus des moyens

Selon les cadres, on veut que les collèges offrent des programmes à l'intention de ces populations mais ils considèrent que personne ne veut leur donner les moyens pour le faire : le MESS, Emploi et Immigration Canada, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, etc., aucune source ne peut faire entrer les demandes dans le cadre de ses programmes à cause de technicalités quelconques, alors que les étudiantes, les étudiants se pressent aux portes pour s'inscrire.

Un cours pour le MCCI sur le réseau collégial

On voudrait que le MCCI sorte de sa tour d'ivoire : qu'il reçoive un cours sur le réseau collégial pour en comprendre la réalité. Il répartit les immigrantes, les immigrants sans s'occuper de l'effet de leur localisation sur les collèges au cours des années suivantes, et sans donner à ces derniers les moyens pour les accueillir. Les ministères disent tous qu'il faut faire quelque chose mais personne n'a les revenus nécessaires, lorsque les cadres les leur demandent. Il est impossible à l'éducation des adultes des collèges de planifier les services qui seront nécessaires à ces futures étudiantes, ces futurs étudiants.

L'uniformité gage d'équité? (I)

Du point de vue de la gestion de problèmes ou de situations conflictuelles avec les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques, des règles et des communications claires contribuent grandement à dédramatiser les situations et à les rassurer sur les intentions à leur égard. Mais la remarque des cadres est juste : une fois que l'équité est visible, on n'a pas nécessairement résolu le problème de l'étudiante, de l'étudiant.

Égalité et équité La question qui se pose est la suivante : l'uniformité du service — et de l'éducation offerte — est-elle une réponse véritablement équitable ou tout simplement égalitaire? Même avec les meilleures des intentions, l'uniformité peut entraîner une discrimination systémique parce qu'elle ne tient compte que d'un côté de la problématique, celui de l'offre des services, et non de l'autre, celui de la réceptrice, du récepteur.

Une pédagogie, un contenu, une évaluation centrés uniquement sur la culture québécoise sont les mêmes pour tous, mais ils se trouvent inévitablement à favoriser ceux qui sont de cette culture au détriment des autres. Le service éducatif est le même pour tous mais ne les sert pas tous également. Il en va de même du service administratif, et c'est parce que le personnel de soutien désire tellement offrir le meilleur service possible à tout le monde qu'il en fait plus pour les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques.

Un ajustement intuitif Ce personnel s'ajuste intuitivement aux besoins, comme le font aussi les autres catégories de personnel. Mais pour ceux-ci, l'enjeu est plus complexe : pour ajuster sa pédagogie, la formation andragogique et interculturelle doit être plus poussée; pour ajuster les règles, il faut pouvoir prévoir les effets à court et à plus long terme sur l'ensemble du service.

Des chances égales? La question de fond n'est pas de savoir si les étudiantes, les étudiants comprennent les règles et les acceptent, mais bien de savoir si ces règles, cet enseignement, tiennent compte de qui ils sont, tiennent compte de leurs cultures et leur offrent ainsi des chances de réussir égales à celles offertes à leurs collègues *de vieille souche*. C'est là que se situe la véritable équité.

Le personnel issu des minorités ethniques En plus d'offrir des modèles tant aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques qu'à ceux *de vieille souche*, des formatrices, des formateurs issus d'autres cultures peuvent être plus sensibles aux différences culturelles et mieux comprendre les difficultés qu'elles posent sur le plan de l'apprentissage et de l'enseignement, comme sur celui du fonctionnement même du collège. La même remarque s'applique pour ce qui est du personnel des services.

Cela nous a semblé être le cas de deux formateurs, d'origines asiatique et haïtienne, qui disaient n'avoir aucune difficulté à composer avec ces différences. D'après une collègue, celui d'origine haïtienne paraissait très prisé de sa classe multiethnique qui, en plus de bien réussir, paraissait prendre grand plaisir à ses cours.

Les limites On sait les difficultés budgétaires à l'éducation des adultes et l'impossibilité virtuelle d'engager du nouveau personnel professionnel, cadre ou de soutien. Ces difficultés ne peuvent durer éternellement et les collèges pourraient faire connaître leur désir d'avoir un personnel multiethnique par le biais de politiques d'embauche en ce sens. Celles-ci pourraient s'appliquer à l'occasion d'embauches ponctuelles pour combler des postes temporairement vacants. En d'autres mots, il ne faudrait pas attendre une possibilité d'embauche massive pour agir.

Les formatrices, les formateurs

Les services de l'éducation des adultes recrutent en grande partie leurs formatrices, leurs formateurs parmi le corps enseignant régulier des collèges de même que dans une banque de chargés de cours et ce, selon des proportions variées d'un collège à l'autre. Le corps enseignant permanent des collèges est sur le point de se renouveler, étant donné les moyennes d'âge et d'ancienneté. L'occasion est idéale pour diversifier les appartenances ethniques des formatrices, des formateurs. Les services des ressources humaines des collèges devront être sensibilisés en conséquence.

Un contentieux pénible (I)

Le financement

Les règles de financement de l'éducation des adultes au collégial sont reconnues pour être fluctuantes. L'éducation des adultes est entrée au ministère par la porte de côté, pourrait-on dire : elle s'est imposée par les collèges plutôt que par une volonté ministérielle. Alors qu'au secteur régulier les règles sont précises, à l'éducation des adultes, le financement est disparate et parfois improvisé. Il provient de sources très diverses qui ont chacune leurs propres critères, leurs exigences, leurs formulaires, leurs délais et forcent ainsi les collèges à un bricolage constant pour y satisfaire.

Les problèmes posés par le financement de la formation à des populations étudiantes multiethniques s'ajoutent à une longue liste. Il va de soi que des projets — qu'il s'agisse de projets pédagogiques à l'intention des étudiantes, des étudiants ou du personnel, ou encore de projets de formation des personnels cadre, professionnel, de formation et de soutien — ne peuvent être mis en place avec le financement actuel de l'éducation des adultes. Le financement nécessaire devra donc venir d'ailleurs, mais devra venir à tout prix.

5 -Les changements souhaités par le personnel

Des changements pédagogiques (P)

Les programmes d'EIC

Les formatrices, les formateurs voudraient que les adultes des programmes d'EIC aient un minimum de préalables de façon à constituer des groupes de départ plus homogènes quant à la langue et à la facilité d'apprendre, de s'adapter à la vie de groupe, de suivre des consignes. Ils exigent des tests de français, de logique, de même qu'une vérification des préalables avant l'admission.

Ils ont l'impression que les maisons d'enseignement n'ont pas leurs propres critères et ils voudraient qu'elles en établissent; ils souhaitent qu'elles fassent une seconde sélection qui tienne compte des acquis plutôt que seulement de la motivation ou de l'intérêt personnel, comme c'est le cas, croient-ils, à la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.

Rattrapage On réclame des cours de rattrapage, de mise à niveau, de transition, des cours de français adaptés aux langues d'origine, des cours d'initiation à la culture québécoise pour les personnes récemment arrivées. On souhaite une meilleure orientation, au départ, de même que des ateliers pour ceux d'origine haïtienne pour leur enseigner des méthodes de travail intellectuel.

Souplesse Le système n'offre pas de souplesse; il devrait être possible à certaines catégories d'adultes, notamment les femmes, d'établir un curriculum plus long, avec des étapes à réussir et un encadrement serré. On a aussi besoin de programmes plus courts : les immigrantes, les immigrants veulent être fonctionnels rapidement, surtout sur le plan de la langue.

Les regrouper Les participantes, les participants aux rencontres jugent que des soirées à l'intention des personnes des minorités ethniques, pour l'information et l'inscription, feraient éviter une perte de temps aux Québécoises, aux Québécois *de vieille souche*, ces personnes étant plus lentes à comprendre le personnel. On pourrait ainsi les informer des critères minimaux et leur faire passer des tests si on les juge admissibles.

Être mieux préparé Les formatrices, les formateurs veulent savoir d'avance qu'ils auront affaire à une classe multiethnique. Ils veulent aussi être avisés à l'avance des problèmes rencontrés par les étudiantes, les étudiants dans des classes précédentes, de leurs difficultés dans d'autres matières, afin de pouvoir en discuter et encadrer les adultes pour leur éviter des échecs.

Échanger avec les collègues L'organisation actuelle du travail du personnel enseignant dans les collèges ne favorise pas les échanges professionnels, ni quant à la pédagogie ou à la matière, ni quant à la culture. Au régulier, ils ont l'impression que de tels échanges se produisent, favorisant un bouillon de réflexion qui permet la créativité. Les chargés de cours qui enseignent dans des classes multiethniques se sentent seuls devant les problèmes; ils veulent de l'encadrement, des conseils, des échanges avec des collègues qui enseignent eux aussi dans de telles classes.

Demande de personnel d'encadrement (P)

Des personnes-ressources La demande de personnes-ressources spécialisées à été faite à plusieurs reprises. On voudrait des conseillers culturels pour organiser des activités et donner de l'information : il y a un bon nombre d'anthropologues disponibles pour le faire. Ils pourraient tenir des ateliers de relations interculturelles tant pour le personnel de formation que pour les étudiantes, les étudiants.

Pour les étudiantes, les étudiants Le personnel professionnel aimerait voir une personne-ressource spécialisée à la disposition des étudiantes, des étudiants à leur entrée au collège. Elle aiderait particulièrement les cas spéciaux et ferait éviter de perdre du temps à l'ensemble de ces adultes.

Un personnel conseil Chez les cadres, on aimerait avoir le financement nécessaire à l'embauche d'un personnel conseil pour donner un coup de main au personnel et aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques. Par sa formation spéciale et sa connaissance de diverses cultures, il pourrait apporter un support relativement à la problématique multiethnique.

Des mécanismes et des politiques (P)

Différents mécanismes sont suggérés : un guichet unique, avec des personnes qui parlent différentes langues, pour éviter les cauchemars lors des inscriptions; un bureau central qui indique le niveau de scolarité des étudiantes, des étudiants; un centre unique où ils devraient d'abord aller pour connaître l'ensemble des cours offerts à Montréal. Ce dernier pourrait développer une expertise et devenir aussi une ressource pour les collèges.

Certains ont exprimé le souhait d'avoir une politique collégiale vis-à-vis «des choses irrégulières» telles la religion, la ponctualité. Chacun se débrouille présentement comme il peut, sans lignes directrices, sans outils.

Un changement radical Un changement souhaité serait de leur refuser le droit de s'inscrire, de les expulser du Québec. «Un jour, le collège sera peuplé uniquement de personnes de minorités ethniques.» Celui qui parle ainsi rencontre une opposition véhémente de ses collègues présents, mais l'opinion qu'il émet n'est probablement pas unique dans les collèges, comme dans le reste de la société.

Des réponses adaptées aux besoins (I)

Les programmes d'EIC Les critiques au sujet des programmes de formation d'EIC sont suffisamment partagées pour amener un questionnement à la fois sur la présélection des étudiantes, des étudiants faite à l'extérieur des collèges et sur les objectifs pédagogiques poursuivis et les conditions de réalisation.

Mais il faut aussi tenir compte du fait que les adultes inscrits à ces cours, comme aux cours du DEC et d'autres programmes, n'ont pas, en général , complété une scolarité collégiale : ils sont au collège précisément à cette fin. Les attentes des formatrices, des formateurs, comme d'ailleurs celles du programme, ne tiennent souvent pas compte de cette réalité; à cause de l'âge des adultes, on s'attend à ce qu'ils fonctionnent, sur le plan intellectuel, à un niveau plus avancé, en oubliant qu'ils sont loin d'avoir la scolarité nécessaire pour le faire.

Par ailleurs, plusieurs erreurs de perception sont attribuables à l'information parfois inexacte qu'ont des formatrices, des formateurs. Il y aurait lieu de leur assurer une meilleure connaissance de l'ensemble des conditions qui régissent ces programmes pour éviter les malentendus actuels.

Des cours de transition Si des cours de transition en français sont nécessaires pour les adultes des minorités ethniques, il n'est pas évident qu'ils ne le soient pas également pour des étudiantes, des étudiants *de vieille souche*; la même remarque s'applique quant à la nécessité d'une formation aux méthodes de travail intellectuel. On identifie ce besoin pour les personnes d'origine haïtienne peut-être parce qu'on sait moins composer avec cette difficulté chez celles-ci; mais elle semble être commune, notamment aux étudiantes, aux étudiants qui ont terminé leur secondaire à l'éducation des adultes.

La souplesse L'éducation des adultes, nous le répétons, se veut basée sur les besoins des personnes en formation. Le besoin le plus urgent des personnes immigrantes est de se trouver du travail; pour cela, il leur faut apprendre le français rapidement et, dans plusieurs cas, avoir une formation qui leur permette d'entrer rapidement aussi sur le marché du travail. La souplesse demandée par le personnel professionnel s'inscrit dans cette préoccupation, comme aussi dans celle de rendre les conditions de formation favorables aux femmes par des curriculum adaptés.

Une organisation à revoir (I)

Des demandes légitimes et louables La préparation à l'enseignement à des classes multiethniques et les échanges avec les collègues représentent des demandes on ne peut plus légitimes et d'autant plus louables qu'elles visent à assurer une meilleure formation aux étudiantes, aux étudiants. Mais l'organisation de l'éducation des adultes et le statut précaire des formatrices, des formateurs les rendent difficiles.

Les conditions de réalisation Le mode de financement des cours fait en sorte que les services d'éducation des adultes ne savent souvent qu'à la dernière minute si un cours annoncé sera véritablement offert. Dans ces circonstances, il est généralement difficile d'avertir à l'avance une formatrice, un formateur de la composition de sa classe et des difficultés passées des étudiantes, des étudiants. Faudrait-il le faire quand même, tout en le prévenant qu'il n'est pas encore certain que le cours sera offert? Se préparerait-il en conséquence ou ne serait-il pas justifié d'attendre? Il faut revoir ces conditions plutôt que de demander aux formatrices, aux formateurs — qui en souffrent déjà suffisamment — de s'y adapter. Les collèges, les ministères, les autres partenaires sont interpellés à ce sujet.

Des échanges essentiels Un milieu éducatif se doit de favoriser la réflexion individuelle autant que collective sur les pratiques de son personnel. Les échanges favorisent l'objectivation de la pratique et la créativité,

ils aident à mettre en commun autant les problèmes que les acquis, et ils permettent aux formatrices, aux formateurs de se concerter pour rendre l'ensemble de l'enseignement plus cohérent et mieux aider les adultes en difficulté. Le présent statut précaire du personnel de formation rend très difficile un projet pédagogique à l'éducation des adultes, comme nous l'avons expliqué ailleurs[41].

Mécanismes, ressources et contact

Des mécanismes sont suggérés pour aider tant les collèges que les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques. Ces mécanismes visent à aplanir pour les premiers les difficultés posées par la langue, lors de l'inscription, et à centraliser l'information pour les seconds. L'intention est bonne et le besoin, réel. Une mise en garde s'impose toutefois. Étant donné que l'importance du contact personnel est plus grande dans bon nombre de cultures que dans celle *de vieille souche,* il faudrait éviter, par des bureaux ou des guichets centraux, d'éloigner les adultes des minorités ethniques — ou de culture ouvrière ou rurale d'ici — des établissements qui les accueilleront. Un contact avec ceux-ci et, surtout, avec les personnes qui y travaillent et qui les recevront en bout de ligne aide à humaniser une démarche difficile. En d'autres mots, il ne faudrait pas ajouter, par de tels bureaux, des structures additionnelles, alourdir une bureaucratie déjà rébarbative pour des personnes peu habituées à son mode impersonnel.

Liens avec les communautés

Surtout, il ne faudrait pas que la mise sur pied de mécanismes de ce genre éloigne davantage les collèges des communautés. Une information sur les programmes ou sur les cours, notamment, pourrait être disponible dans ces bureaux, mais plus encore, elle devrait être diffusée de façon très active dans les communautés à travers leurs associations intéresséees à le faire, à travers leurs médias, etc. Les collèges doivent être présents dans les communautés de façon concrète, tangible, en plus de rendre l'information accessible; certains d'entre eux y sont déjà, mais il ne fait aucun doute qu'ils pourraient accroitre cette présence. C'est de cette façon qu'ils pourront connaître les besoins des adultes des minorités ethniques et apprendre comment y répondre de façon plus adéquate.

Des guides : une politique interculturelle et des personnes-ressources (I)

L'absence de politiques relativement à la prise en compte des contraintes religieuses de certaines étudiantes, certains étudiants risque de transmettre un message contradictoire à ceux-ci quant au respect de leur culture — la religion est une partie intégrante de leur culture et n'en est souvent pas distincte pour eux. Dans certaines classes, on tolère des absences, dans une autre, un formateur a sommé un étudiant de choisir entre lui et sa religion. Ni l'égalité ni l'équité ne sont visibles.

Des politiques

D'autres questions risquent de susciter des interrogations ou des conflits si le personnel n'a pas de lignes directrices minima-

[41] Ouellette, Monique, *op. cit.*, p. 9 et suiv.

les auxquelles se référer. Mais plus encore, des politiques collégiales au sujet de l'interculturel situent les collèges sur la question, et le message, cette fois, s'adresse à l'ensemble du personnel comme à l'ensemble des étudiantes, des étudiants, ceux des minorités ethniques comme ceux *de vieille souche*. Des suggestions comme celle de retourner les personnes des minorités ethniques «dans leur pays» n'ont plus leur place dans un collège qui a clairement pris position en faveur de l'interculturel. C'est déjà là un début d'éducation interculturelle pour tous et un cadre de référence important pour le personnel.

Des personnes-ressources

Le manque actuel de personnes-ressources, dans plusieurs des collèges, est d'autant plus durement ressenti par le personnel que la formation interculturelle est des plus limitées. Ainsi, par exemple, les agentes, les agents de liaison communautaire, dans certaines commissions scolaires, remplissent un rôle de conseil auprès du personnel comme des étudiantes, des étudiants et aident de plus les écoles à établir et à maintenir un contact étroit avec la population multiethnique de leur territoire. Il y aurait lieu d'examiner le mandat et le fonctionnement de tels agentes, agents et de voir comment ils pourraient se traduire sur le plan collégial.

6 - La formation du personnel

La formation actuelle : des opinions variées (P)

La formation qui se fait

Dans certains collèges, le personnel a reçu une formation ou un perfectionnement interculturel; l'un d'eux en fait régulièrement. De la formation a été offerte au personnel des bibliothèques par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) avec des personnes-ressources d'origine arabe ou latino-américaine.

Notons que dans une bibliothèque la responsable encourage son personnel, tendu par les difficultés à composer avec la réalité multiethnique, en lui disant qu'il n'a ces adultes que de dix à quinze minutes par semaine, alors que le personnel enseignant les a pendant trois heures à la fois. Dans dix ans, il y en aura plus : il lui faut apprendre tout de suite à composer avec cette réalité. C'est là une forme de formation en cours d'emploi.

Les programmes de formation

Le programme Performa suscite des questions : Est-il assez adapté à la réalité des enseignantes, des enseignants en contact direct avec les adultes des minorités ethniques? Qui s'en prévaut? Il est volontaire et le fait qu'il débouche sur des crédits le rend suspect : ceux qui s'y inscrivent le font-ils pour les crédits ou par intérêt pour la question multiethnique? Un collège a développé son propre programme de formation, n'en trouvant pas pour répondre à ses besoins. Des formatrices, des formateurs ont pris des mesures individuelles pour se former : lectures, inscription à l'université.

L'accessibilité de la formation

Certains veulent du perfectionnement mais ne croient pas qu'il sera offert aux occasionnels, dont ils sont : «On n'est pas assez bons.» Ils sont sceptiques : à l'éducation des adultes le perfectionnement n'est pas accessible; et s'il l'est, comme le programme Performa, il n'est pas remboursé, ce qu'on dénonce. On souhaite que la formation ait le support de l'employeur, que des rencontres de formation soient incluses à l'horaire et payées, même à demi-tarif.

«Pas pour nous»

Quelques personnes jugent que ce n'est pas au personnel mais aux étudiantes, aux étudiants des minorités ethniques qu'il faut donner de la formation. On ne pourra jamais s'adapter à toutes les «ethnies», c'est à l'administration de s'occuper de leurs problèmes, disent-elles. On voudrait qu'ils aient de la formation sur la mentalité québécoise plutôt que l'inverse, qu'ils apprennent à respecter le peuple québécois. On devrait publier un petit dépliant pour leur expliquer comment se comporter au cégep.

La formation souhaitée (P)

Les besoins spécifiques des diverses catégories de personnel

Quand on identifie un besoin de formation, c'est surtout d'un besoin de formation interculturelle qu'il s'agit. Les formatrices, les formateurs aimeraient avoir de courts textes qui expliquent les différences entre le français et d'autres langues pour mieux saisir les difficultés des étudiantes, des étudiants. On a besoin de lire pour connaître les cultures, pour faire la différence entre le personnel et le culturel. On veut des notions au sujet d'autres cultures, des indications : comment faire les corrections avec les adultes d'origine asiatique?

Chez le personnel professionnel, on estime que les formatrices, les formateurs de certains cours en particulier — on mentionne la sociologie, l'anthropologie, le français — devraient recevoir de la formation pour connaître certains aspects d'autres cultures et pouvoir les intégrer à leur matière : par exemple, la sociologie de la famille dans d'autres cultures, la littérature haïtienne ou arabe.

Le personnel de soutien en contact fréquent avec les adultes des minorités ethniques dit rencontrer des problèmes de comportements auxquels il ne se sent pas préparé à faire face. Si, dans certains cas, il est allé chercher de la formation pour améliorer son service, dans d'autres, il juge que la formation et le perfectionnement ne sont pas axés sur les besoins spécifiques de ce personnel.

Il faut de l'information sur les autres cultures pour être mieux équipé afin de comprendre ces adultes et mieux intervenir, disent les cadres. Comment mieux les connaître pour mieux répondre à leurs besoins, dans la mesure des capacités du collège? Comment gérer des situations conflictuelles avec des personnes d'autres origines ethniques? Mais comment, aussi, tirer avantage d'une situation pluriethnique, en voir les aspects positifs?

Les attentes des diverses catégories de personnel

Chez les formatrices, les formateurs, on souhaite des rencontres avec des personnes-ressources des minorités ethniques, de même que des échanges, des discussions pour apprendre à connaître d'autres approches intellectuelles, d'autres modes de fonctionnement, pour s'ouvrir aux autres grandes cultures. Quelles attitudes avoir devant certains problèmes? Qu'est-ce qui est recommandé ou recommandable? On veut se questionner sur ses propres attitudes, ses réactions, pour mieux réagir. On voudrait comprendre sa propre culture pour comprendre celle des autres.

Le personnel professionnel souhaite une formation pratique : il faut décloisonner l'appartenance ethnique et développer une formation plus globale sur la communication interculturelle. La communication, mais aussi les attitudes et les comportements qui la facilitent; une formation qui aide à faire face aux situations. Quand on connaît les cultures, croit-on, les préjugés tombent car on sait à quoi s'en tenir.

Le personnel de soutien voudrait que la formation porte sur les perceptions : Comment sommes-nous perçus par les personnes des minorités ethniques et comment les percevons-nous? Pourquoi ne se comprend-on pas? On demande des ateliers, avec jeux de rôles à cette fin.

Il dit éprouver le besoin de se rassembler, de se défouler : pour cela, avoir un groupe de support qui permette de vider son sac, de voir l'expérience de chacun. S'exprimer et discuter avec une personne-ressource de l'extérieur faciliterait la vie avec les autres cultures. On aimerait de telles rencontres pour échanger entre services au moins une fois par session, pendant deux ou trois heures; elles seraient libres et planifiées de sorte que tous puissent y assister, y compris le personnel occasionnel. Elles pourraient se faire entre collègues : Comment d'autres vivent-ils ces situations? Qu'en ont-ils appris? Des personnes des minorités ethniques de l'intérieur du collège pourraient y être invitées.

Les cadres estiment qu'on a besoin d'outils, de cours pour former le personnel sur l'aspect interculturel comme sur d'autres aspects; comment répondre à des gens d'autres cultures, avec d'autres approches? Il y a une sensibilisation et une formation à faire : bientôt, les adultes des minorités ethniques seront nos égaux et travailleront avec nous, ils ne seront plus seulement des étudiantes, des étudiants.

La formation qui se fait (I)

L'impression que nous retirons de la formation qui se fait présentement dans les collèges auprès du personnel est qu'elle est pensée à la pièce, sans but à long terme et sans plan préalable; et elle ne s'inscrit pas dans un projet plus global. Elle se ressent de l'absence d'une personne responsable et compétente dans le domaine interculturel.

Des questions sur la qualité de la formation

Si les commentaires entendus de la part de certains membres sont exacts, il faut se poser des questions sur la qualité d'au

moins une partie de cette formation. Des erreurs élémentaires sont commises, comme par exemple le fait de limiter une formation à de l'information sur différentes communautés ethniques, ce qui n'aboutit trop souvent qu'à transmettre une série de stéréotypes ou à leur donner naissance.

Par ailleurs, dire à des personnes d'origine arabe qu'elles n'ont qu'à se conformer au Québec puisqu'elles ont choisi de venir y vivre, ou de retourner dans leur pays si elles ne veulent pas s'adapter, c'est tourner les coins très ronds. La perspective est loin d'être interculturelle... De telles réponses risquent d'attiser les conflits plutôt que d'aider à une compréhension mutuelle et à une intégration véritablement à double sens.

Dans la même veine, la formation sur le tas faite par la responsable de bibliothèque, qui encourage ses troupes à se résigner à la présence de plus en plus nombreuse de personnes d'autres cultures et à presque s'aguerrir en conséquence, n'a rien de très réjouissant pour ce personnel. On est loin de l'enrichissement culturel stimulant. C'est toute la question de la qualité de la formation qui se pose ici.

Les besoins identifiés La liste des besoins de formation a été dressée de façon peu systématique par les différentes catégories de personnel; il n'en reste pas moins qu'elle démontre une intuition certaine et, surtout, un désir très réel d'avoir accès à une formation interculturelle. Et il est intéressant de voir à quel point le personnel de soutien a une idée précise de ce qu'il veut et de comment il le veut. Les besoins sont plus diffus chez les formatrices, les formateurs; quant au personnel professionnel, il a identifié des besoins de formation pour ces derniers mais non pour lui-même. Les cadres en ont une vision plus globale.

Les échanges entre praticiennes, praticiens L'expérience dans des classes multiethniques d'adultes a fait acquérir aux formatrices, aux formateurs des connaissances importantes et leur a fait développer des pratiques qu'ils auraient intérêt à systématiser. Ils ont des acquis très positifs dont il est important de tirer profit, tout en analysant aussi les aspects moins constructifs pour les corriger. C'est ici que pourraient s'avérer très profitables des échanges entre praticiennes, praticiens, et entre collègues sur leurs pratiques, leurs interrogations, leurs intuitions, avec l'aide de personnes qualifiées pour guider leur réflexion sur les plans théorique et concret. Certaines de ces ressources existent déjà dans les collèges.

Une formation andragogique Les différentes catégories de personnel parlent de formation interculturelle mais s'interrogent peu sur leur formation andragogique; le besoin est pourtant réel. Les vagues notions d'andragogie qu'ont présentement les formatrices, les formateurs ne suffisent pas à transformer en profondeur un enseignement qui reste axé sur le contenu plutôt que sur les personnes en apprentissage : c'est la logique du contenu qui prime, et non les connaissances partielles qu'en ont déjà les adultes du fait de leur formation antérieure ou de leur expérience. Pourtant, il faudrait bâtir sur ces connaissances et sur les façons d'apprendre des étudiantes, des étudiants plutôt que d'accorder la priorité à la seule logique de la matière.

Les formatrices, les formateurs ont tendance à se voir comme des détenteurs de savoirs, plutôt que comme des porteurs d'un mode d'appréhension du réel, et utilisent des méthodes de transmission de ce savoir aux étudiantes, aux étudiants plutôt que de construction personnelle de la connaissance, par ceux-ci, en mettant à leur disposition un cadre théorique approprié[42]. C'est toute la relation pédagogique qui est à repenser.

De même, des connaissances au sujet de la réalité socio-économique et éducative des personnes qui constituent l'essentiel de la population adulte des collèges sont nécessaires pour mieux saisir les connaissances qu'ont déjà les étudiantes, les étudiants, leurs besoins, leurs intérêts, leurs objectifs. Les formatrices, les formateurs seraient moins surpris des difficultés de ces adultes sur le plan de la méthodologie de travail s'ils connaissaient leur formation antérieure, et leurs difficultés devant des travaux à faire, s'ils connaissaient les conditions tant économiques que psychologiques dans lesquelles ils étudient.

Une formation interculturelle

Du point de vue interculturel aussi, les différentes catégories de personnel ont des acquis à exploiter ensemble, avec l'aide de personnes-ressources. Mais il faut le faire dans le cadre d'un programme d'ensemble, d'une formation pensée globalement dans une perspective de formation continue, plutôt qu'à la pièce, sur un sujet ou un autre, une fois l'an. Ce sont les perceptions de soi et de l'autre qu'il faut travailler, c'est une meilleure compréhension de ce qu'est la culture et de ce qu'est sa propre culture, de ce que sont ses manifestations qu'il faut atteindre.

C'est là le premier pas en vue d'une meilleure compréhension des autres cultures et d'un regard objectif à leurs manifestations chez les étudiantes, les étudiants et, éventuellement, chez les collègues des minorités ethniques. Une telle formation aiderait à faire voir la diversité ethnique des collèges comme un atout positif, et à considérer l'autre «non comme un problème à résoudre mais comme un mystère à découvrir[43]».

La conclusion

Une vision positive pour tout le personnel

Dans l'ensemble, les personnes rencontrées font preuve d'un désir sincère de servir, non seulement adéquatement mais de la meilleure façon possible, les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques. Sont-elles représentatives de l'ensemble du personnel des collèges participants? Bien que limité, le nombre de personnes

---

[42] Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, P.U.F., 1977.

[43] Robert Vachon, Présentation orale au colloque *Bilan et prospective de l'interculturel*, de l'Institut interculturel de Montréal, le 22 mai 1993. Tiré de notes personnelles.

rencontrées et la diversité des personnels représentés autorisent à le croire. Chose certaine, elles ont rapporté peu de positions nettement négatives de la part de leurs collègues; les cas d'exception qui l'étaient semblaient dus davantage à une réaction aux problèmes et aux ennuis créés par les différences culturelles (ou autres, faut-il préciser, mais attribuées à la culture) qu'à un racisme ou même à une intolérance délibérée.

Le personnel de soutien

Le personnel de soutien rencontre des difficultés très réelles dans ses contacts avec les adultes des minorités ethniques, mais l'accent qu'il met est bien davantage humain que bureaucratique dans ces relations. Ce personnel n'hésite pas à déborder le cadre des définitions de tâches lorsque le besoin des étudiantes, des étudiants l'exige : il s'invente des tactiques pour réussir à rendre son service, passe plus de temps, notamment au téléphone, à répondre, expliquer, répéter, reformuler l'information, ou encore s'inquiète de ne pouvoir répondre aux questions qu'on lui pose dans le corridor sur des sujets qui ne relèvent pas nécessairement de la personne interrogée. L'intérêt est donc d'abord humain et rejoint, en fin de compte, la raison d'être de son travail : le service aux étudiantes, aux étudiants.

Plusieurs membres de ce personnel s'inquiètent pour les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques : ils se trouvent dans un milieu différent, avec des pédagogies, des politiques différentes de celles auxquelles ils étaient habitués. Ils doivent s'adapter à tout, tout le temps, fait remarquer l'un d'eux. Il se demande comment ces adultes le perçoivent, et comment lui-même les perçoit : question suffisamment importante pour qu'il juge nécessaire de recevoir de la formation à ce sujet.

Les formatrices, les formateurs

Chez les formatrices, les formateurs rencontrés, l'intérêt est également sincère mais se manifeste de façon moins directe, plus intellectualisée. On le perçoit à travers les critiques qu'ils font des programmes, notamment ceux du Centre d'emploi et d'immigration du Canada, ou des cours, à travers aussi leur évaluation des difficultés qu'ont les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques, de même qu'à travers les besoins de formation qu'ils expriment.

Chez ce personnel aussi, on ressent une frustration : la qualité de la formation qu'il offre est diminuée par les difficultés de la communication, par les contraintes de programmes qu'ils jugent peu adaptés à une population étudiante multiethnique, par leur ignorance des cultures représentées dans leurs cours et par leur manque de préparation à des classes multiethniques.

Les personnels cadre et professionnel

Les mêmes préoccupations se retrouvent chez les personnels cadre et professionnel que nous avons rencontrés plus brièvement. Dans les deux cas, on note une recherche sincère de solutions aux problèmes rencontrés par les étudiantes, les étudiants, de même que de meilleures façons de servir une population multiethnique.

Chez les professionnelles, les professionnels, certains cherchent à s'accommoder d'une réalité qui les interpelle sans qu'ils n'aient toujours les outils pour gérer les situations. Pour des cadres, l'ouverture et la volonté de s'adapter sont manifestes et se

traduisent en efforts de clarification des règles et de la communication de même qu'en questionnement plus large sur le phénomène de l'immigration dans la société québécoise et ses effets sur l'éducation des adultes dans les collèges.

La pluralité comme problème

Le projet portait sur les perceptions, les besoins et les attentes du personnel des cinq collèges participants. Il ne faut pas, dès lors, chercher une évaluation objective de la qualité des services et de l'éducation offerte aux adultes des minorités ethniques, mais bien la perception qu'en a le personnel, donc une vision subjective.

La pluralité ethnique

Pour l'instant, la pluralité ethnique est envisagée par-dessus tout comme un problème : problème à gérer, à résoudre, ou à évacuer tout simplement. Certes, les questions posées par les grilles spécifiques à chaque catégorie de personnel faisaient inévitablement ressortir les difficultés, mais elles interrogeaient aussi les participantes, les participants sur les acquis d'un travail en milieu multiethnique. Cette partie recevait une bien moins grande attention de leur part et les réponses étaient vagues, imprécises. À ce moment-ci, les difficultés dérangent et les acquis, bien que très réels, ne sont pas encore évidents.

Une vision optimiste

La liste des changements souhaités, pour toutes les catégories de personnel, semble toutefois indiquer une vision optimiste de la situation. Si des problèmes se posent, on cherche des outils pour les résoudre. Les propositions de changement, tout en pouvant être discutables, sont autant d'indications de possibilités de les résoudre. Et elles nous semblent montrer aussi une certaine confiance du personnel en la possibilité que ces changements se réalisent.

Des attentes vis-à-vis de l'enrichissement que peut apporter la pluralité culturelle se sont peu manifestées. C'est plutôt dans la liste de changements qu'il faut chercher les attentes du personnel, ce qui est logique puisqu'il envisage cette pluralité essentiellement comme un problème. Toutefois, étant donné l'absence d'hostilité, le désir de servir de leur mieux les adultes des minorités ethniques et la demande d'information ou de formation en ce sens, on peut croire qu'il réagirait favorablement à une formation qui lui ferait mieux connaître les cultures représentées dans les collèges. L'attitude n'en est pas une de fermeture, bien au contraire : la volonté d'apprendre existe et reste à exploiter.

L'urgence des besoins à combler

Les besoins de formation

C'est d'abord sur le plan de la formation de ce personnel qu'on peut retrouver le besoin le plus important et peut-être le plus urgent. Formation andragogique pour le personnel de formation, et formation interculturelle pour l'ensemble du personnel des collèges.

Les méthodes pédagogiques, le matériel didactique, le contenu de cours, l'évaluation n'ont pas sensiblement changé avec l'arrivée d'étudiantes, d'étudiants de cultures nouvellement représentées dans les collèges. Les formatrices, les formateurs sont

peu critiques à ces sujets et une formation andragogique et interculturelle les aiderait à voir la nécessité d'adaptation de leur enseignement tout en leur fournissant, non pas des recettes, mais des pistes pour le transformer. Tout n'est pas à modifier, tout n'est pas mauvais, il s'en faut; mais la dimension interculturelle est absente, et tous, étudiantes, étudiants, comme formatrices, formateurs *de vieille* et *de nouvelle souche* se trouveraient enrichis si elle était intégrée à l'enseignement. Et les acquis de l'andragogie rendraient celui-ci plus intéressant pour tous.

Si le personnel professionnel est plus sensible aux besoins de formation du personnel enseignant avec lequel il est en lien qu'à ses besoins propres, le personnel de soutien, lui, est très précis quant à ses besoins de formation et apporte des suggestions concrètes. La disponibilité pour apprendre de la majorité de ses membres est tout à fait évidente et il serait d'autant plus regrettable de ne pas la mettre à profit. Ce personnel, qui met en général un accent plus grand sur le rapport humain que sur la logique du système, peut ainsi — et l'est souvent — être plus près des adultes des minorités ethniques que les membres des autres catégories de personnel qui sont, eux, en situation d'autorité.

Programmes et cours adaptés

L'adaptation des programmes, notamment d'EIC, à la réalité multiethnique, l'adaptation des cours de français et des possibilités de rattrapage, de transition ou de soutien en français, de même qu'un assainissement des questions d'équivalences et de reconnaissance des acquis, voilà des mesures urgentes à prendre, selon les personnels enseignant et professionnel des collèges. La formation des adultes des minorités ethniques serait rendue beaucoup plus accessible et sa qualité, sensiblement accrue.

Le financement

Les propos des cadres de l'éducation des adultes qui ont participé au projet indiquent que le mode de financement de l'éducation des adultes a, jusqu'à ce jour, défavorisé le pluralisme ethnique dans les collèges, en servant davantage de frein, d'embûche, que de stimulant. La bonne volonté d'offrir des cours adaptés en français, par exemple, s'est vue entravée par des considérations bureaucratiques, des projets à l'intention des populations de minorités ethniques ont été contrecarrés par manque de possibilités de financement. Si l'éducation des adultes des minorités ethniques dans les collèges ne dépend pas entièrement du financement, il reste que le «nerf de la guerre» est essentiel si l'on veut effectuer les adaptations qui s'imposent et faire des collèges des milieux véritablement interculturels.

CHAPITRE 4

Les conclusions et les recommandations de la recherche

La présentation

Ce chapitre aborde le quatrième et dernier volet de la recherche; il présente les conclusions et les recommandations qui se dégagent des trois premiers volets. Sa lecture sera par conséquent plus compréhensible à ceux qui auront pris connaissance des chapitres précédents.

Ces conclusions et ces recommandations sont destinées aux collèges, mais aussi à toute instance et à tout organisme en mesure d'influencer le cours de l'éducation des adultes collégiale en faveur des minorités ethniques.

La facture du chapitre se rapproche de celle de l'ensemble de la recherche. On y traite d'abord de la population étudiante adulte des minorités ethniques dont le profil a été dressé dans le premier volet; il touche ensuite à l'aspect pédagogique : la formation des adultes, l'enseignement, puis les services. Suivent la question de la formation du personnel et celle des politiques et des finances.

Les recommandations prennent la forme de suggestions de pistes de travail, de réflexion, de recherche et d'action sur les différents thèmes abordés dans les chapitres précédents, et des recommandations plus globales (encadrées) viennent en quelque sorte les chapeauter. Il faut par conséquent lire l'ensemble du texte plutôt que les seuls encadrés pour bien saisir la portée de ces derniers.

1 - La population étudiante des minorités ethniques

Une présence variée et des populations sous-représentées

Un acquis

Une première constatation s'impose quant aux minorités ethniques en éducation des adultes dans les collèges, c'est celle de leur présence. En effet, plus de 20 p. cent de la population recensée vient de ces minorités, ce qui représente un acquis important. C'est particulièrement le cas dans les collèges participants de l'île de Montréal; dans ceux de la Rive-Sud et de l'Outaouais, les proportions sont beaucoup plus faibles.

Des densités variables

Les densités varient d'un collège à l'autre, mais aussi à l'intérieur des collèges, entre les origines ethniques représentées. Si certains groupes sont très présents, bon nombre d'autres comptent cinq personnes ou moins dans chacun des collèges; plusieurs n'en comptent qu'une. C'est dire l'isolement de ces personnes et la difficulté que peut représenter le service à une multiplicité d'adultes ainsi isolés.

Une grande variété

Les étudiantes, les étudiants de minorités ethniques dans les collèges participants s'identifient à 39 groupes ethniques autres que québécois, canadiens (anglais ou français) ou acadien. Ceux nés à l'étranger viennent de 65 pays. Et 35 langues autres que le français sont parlées par ces personnes. La mosaïque est donc très variée.

L'effet sur les perceptions

Le grand nombre d'origines représentées et les densités variables entraînent des perceptions différentes chez le personnel; l'interculturel en paraît plus complexe encore qu'il ne l'est en réalité. À plusieurs reprises, des membres du personnel ont fait état de la nécessité de connaître les cultures avec lesquelles ils étaient en contact (alors qu'en réalité ils sont en contact avec des porteuses, des porteurs de ces cultures). Dès lors que ces cultures sont nombreuses, le personnel peut se sentir débordé, cherchant des points de repère pour comprendre autant de cultures inconnues et par là, croit-il, des comportements et des attitudes présentement incompréhensibles.

Par ailleurs, les personnes d'origines haïtienne et libanaise (généralement fondues dans l'ensemble «arabe» par le personnel), les deux origines les plus représentées, font l'objet des remarques les plus nombreuses et, faut-il préciser, les moins flatteuses. Le nombre élevé de personnes de ces origines fait ressortir davantage les différences culturelles et les difficultés que celles-ci présentent à un personnel rarement formé à la compréhension interculturelle.

Les femmes plus âgées sous-représentées

Près de 70 p. cent de la population étudiante adulte des minorités ethniques a entre 25 et 44 ans, soit 10 p. cent de plus que le groupe anglais-français[44]. Les femmes allophones de plus de 55 ans sont virtuellement absentes; celles âgées de 45 à 54 ans sont beaucoup moins nombreuses que les hommes allophones, ou que les femmes et les hommes du groupe anglais-français. De fait, les femmes allophones de 45 ans et plus sont deux fois moins nombreuses que les femmes du groupe anglais-français (8,9 p. cent contre 18,3 p. cent).

Les populations d'arrivée moins récente sous-représentées

Les trois quarts des étudiantes, des étudiants venus d'ailleurs sont arrivés depuis 1976, la moitié depuis 1985 et le quart depuis 1990. Ces données se reflètent dans les pays d'origine représentés : ceux de vieille immigration, comme la Grèce, le Portugal, la Hongrie sont assez peu représentés, au profit de pays comme Haïti, le Liban, le Vietnam.

Ces données sont comparables à celles de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. En 1989, 85 p. cent des étudiantes, des étudiants adultes venus d'ailleurs avaient 45 ans et moins. Les trois quarts étaient arrivés depuis 1980 et les cinq sixièmes, depuis 1976[45].

---

[44] On se rappellera que l'analyse des données a été faite sur la base linguistique en comparant les données des groupes allophones (désignés comme «minorités ethniques») et celles des groupes anglophones et francophones (anglais-français).

[45] Monique Ouellette, *Communautés culturelles et éducation des adultes dans des commissions scolaires du Québec*, Mémoire de maîtrise, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1990, p. 164.

Les exclus

Certaines populations sont tout à fait exclues des collèges. C'est le cas des personnes en attente du statut de réfugié qu'un avis de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science empêche de s'inscrire au collégial à moins d'assumer des coûts prohibitifs. Curieusement, le MESS autorise et finance l'accès à l'université à ces mêmes personnes. Les personnels cadre et professionnel des collèges contestent cette situation et considèrent une telle exclusion du réseau collégial comme une injustice inacceptable. Les personnes immigrantes parrainées sont, elles aussi, exclues des études collégiales et n'ont pas accès à l'aide financière.

Des questions et des pistes de recherche

Les mêmes questions se posent dans les collèges et dans les commissions scolaires : Où sont les adultes plus âgés et ceux d'immigration moins récente? N'ont-ils pas besoin de formation collégiale ou ne savent-ils pas qu'ils y ont accès? Ou encore se trouvent-ils dans des collèges anglophones? Il faut noter qu'aucun des organismes des communautés d'origine européenne invités à une rencontre ne s'est présenté malgré l'insistance de notre invitation. Il y a donc une coupure importante entre l'éducation des adultes des collèges participants et les adultes de ces communautés.

Par ailleurs, on peut également se demander si les quinze principaux pays d'origine des étudiantes, des étudiants adultes nés ailleurs sont également les pays d'origine les plus représentés dans l'ensemble de l'immigration des dernières années. Et si la répartition géographique des personnes des minorités ethniques correspond à leur représentation dans les collèges avoisinant leur lieu de résidence.

Il faut également tenir compte du taux de scolarisation variable des différentes communautés ethniques du Québec et des différentes fractions à l'intérieur de ces communautés. Certaines sont plus scolarisées que la moyenne québécoise et d'autres, moins, en raison de conditions économiques difficiles dans les pays d'origine.

Pour s'assurer que les collèges rejoignent véritablement les adultes des minorités ethniques, il y aurait lieu de comparer la population inscrite avec les données officielles, tant en ce qui a trait à leur origine qu'à leur lieu de résidence.

La motivation et des conditions difficiles

La motivation

Deux raisons principales motivent le retour aux études collégiales de ces populations : l'accès au marché du travail, et l'accès aux études universitaires. Les organismes ethniques et multiethniques ajoutent que le désir d'apprendre le français est lié au même objectif.

Des conditions difficiles

Les chiffres révèlent également que ces personnes conjuguent un nombre plus élevé d'heures de travail et d'études en une semaine que leurs collègues anglophones/francophones. La charge totale est donc plus lourde, sans compter la pauvreté dans laquelle vit une forte proportion des étudiantes, des étudiants adultes des minorités ethniques. Ceci représente un poids psychologique certain et ces conditions matérielles sont loin d'être propices aux études.

Des congés-éducation Étudier de longues heures, après des heures de travail longues elles aussi, rend la concentration difficile et le travail personnel ardu. La détermination des adultes à étudier, même dans ces conditions, est on ne peut plus évidente et louable mais ne déresponsabilise en rien la société quant aux conditions qu'elle leur offre pour poursuivre leurs études.

Aussi est-il particulièrement encourageant d'entendre le ministre de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) parler de la création de congés-éducation. Le Conseil des collèges était lui-même d'avis que : «de concert avec le MESS et les partenaires concernés, les collèges doivent (...) collaborer au développement de possibilités touchant l'instauration de congés-éducation[46]». Le Québec pourrait apprendre de l'expérience de pays comme la Suède[47], l'Italie et la France, notamment, dans ce domaine.

Des questions et des pistes de recherche... Le recensement du premier volet de cette recherche avait pour but de tracer un portrait global de la présence des adultes des minorités ethniques dans les collèges participants. Les données de ce portrait entraînent une série d'autres questions, tout particulièrement du point de vue des programmes auxquels sont inscrits les adultes et qu'il serait intéressant de creuser pour approfondir nos connaissances de la réalité multiethnique des collèges.

... sur les programmes Ainsi, il serait bon de connaître la proportion des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques inscrits à temps plein et à temps partiel : les données sur cette question sont-elles comparables à celles concernant les adultes *de vieille souche?* La proportion des inscriptions des premiers aux cours de langue ou aux programmes du CEIC constitue-t-elle l'explication principale du nombre d'heures de cours plus élevé pour les adultes des minorités ethniques, ou ceux-ci ont-ils tendance à prendre plus d'heures de cours, généralement, que leurs collègues? Ou encore, ce nombre élevé d'heures de cours est-il fonction de leur désir de terminer leurs études le plus rapidement possible?

Dans un cas comme dans l'autre, l'offre collégiale répond-elle à leurs besoins? Leur permet-elle de terminer aussi rapidement qu'ils le souhaiteraient, d'une part, et de l'autre, s'inscrivent-ils aux programmes du CEIC par choix ou ... parce qu'ils n'ont pas le choix? Cette situation n'est pas unique aux adultes des minorités ethniques : ces mêmes questions se posent également pour leurs collègues *de vieille souche.*

Les échanges, lors des rencontres avec les organismes, et plus encore avec les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques présentement dans les collèges, nous portent à croire qu'ils jugent les études trop longues et qu'ils s'inscrivent aux programmes offerts parce qu'ils sont réputés, selon ceux qui les y dirigent, mener à des emplois. Ils deviennent de plus en plus sceptiques à ce dernier sujet au fur et à mesure de l'avancement de leurs études.

---

[46] Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial,* Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 225.

[47] Depuis 1972, les employeurs suédois ont l'obligation de permettre à leurs employés immigrés de suivre des cours de langue suédoise pendant les heures de travail.

Les collèges ne doivent pas voir là une critique négative de leur action mais plutôt une indication de la voie dans laquelle engager le changement. Les cours et les programmes sont offerts avec les meilleures intentions mais c'est la première fois qu'on demande, dans le cadre d'une recherche, leurs réactions et leurs besoins aux adultes concernés. S'ils apprécient l'accès aux programmes et aux cours, ils aimeraient qu'on leur apporte des modifications, comme nous le verrons plus loin.

... sur les conditions matérielles

Les conditions matérielles influent-elles sur les choix de cours ou de programmes des étudiantes, des étudiants venus d'ailleurs et d'arrivée la plus récente? Dans quelle mesure les programmes de prêts et bourses sont-ils utilisés par les adultes des minorités ethniques et pour quel genre d'études? Quelle information les personnes de ces communautés ont-elles sur les programmes d'aide financière aux études? Quelle est la proportion de celles d'entre elles présentement aux études qui s'en prévalent? Les droits de scolarité et les frais afférents aux études représentent-ils des barrières importantes pour les personnes des minorités ethniques? Quelles seront les incidences de la réforme en cours de l'enseignement collégial sur ces situations? Autant de questions qui méritent d'être creusées pour mesurer l'accessibilité véritable aux études collégiales pour ces populations.

Des recensements futurs nécessaires

Cette première expérience de recensement de la population étudiante des minorités ethniques dans les collèges participants se voulait une validation du questionnaire à des fins d'utilisation ultérieure, éventuellement sur une base régulière. Il était important de dresser un premier portrait de la population adulte pour au moins la connaître.

Ce portrait socio-économique et scolaire[48] peut servir de base pour pousser plus loin l'interrogation sur des données nouvelles qui pourraient aider les collèges à ajuster l'éducation qu'ils offrent à la réalité multiethnique et à le faire sur un plus long terme. En recueillant des données sur les cours ou les programmes dans lesquels sont inscrits les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques, ils pourront obtenir une information déterminante.

Pour le comprendre, on peut faire le parallèle avec la situation des femmes en éducation : il ne suffit pas qu'elles soient présentes dans les collèges, encore faut-il qu'elles ne soient pas limitées à des cours qui mènent à des ghettos d'emploi, concentrées dans des cours traditionnellement «féminins», qu'elles puissent étudier à temps plein ou partiel dans la même mesure que leurs collègues masculins, etc. En d'autres mots, les conditions d'études doivent encourager— à défaut d'assurer — l'égalité.

Il faut donc connaître ces situations d'études aussi pour les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques afin de les ajuster en conséquence : savoir si tous les adultes des minorités ethniques, ou certains groupes seulement, sont

[48] La dimension proprement scolaire n'était couverte que par une question touchant la scolarité antérieure.

concentrés dans certains programmes, certains cours, certains niveaux; s'ils étudient davantage à temps complet qu'à temps partiel; s'ils persévèrent dans leurs études; s'ils sont plus souvent ou moins souvent financés par leur employeur que ne le sont leurs collègues *de vieille souche,* ou s'ils sont plus concentrés dans des activités non créditées, etc. Savoir, en fait, s'il existe des *patterns* à corriger en variant l'offre de cours, la publicité, les contenus ou tout autre phénomène qui échappe présentement à l'analyse que peuvent faire les collèges de leur population adulte.

Le recensement effectué dans le cadre de la présente recherche ne pouvait avoir une telle ambition, étant donné à la fois les délais qui lui étaient impartis et la nécessité de commencer par un portrait plus global pour pouvoir raffiner ensuite l'enquête. Nous croyons cependant qu'il faudra maintenant passer à une nouvelle étape et définir des regroupements (par exemple : catégoriser les programmes, les cours, définir des fourchettes d'heures de cours) pour réussir à obtenir des données sur les situations d'études, afin de pouvoir mesurer objectivement l'égalité des chances dans les collèges pour ces adultes. Il ne suffit pas, en effet, de savoir si les minorités ethniques y sont représentées; encore faut-il savoir si elles y occupent une place équitable[49].

Une avenue possible Le questionnaire du recensement pourrait être allégé en ce qui a trait au profil socio-économique, et complété par des questions portant sur l'aspect plus scolaire. Il pourrait être administré aux étudiantes, aux étudiants immédiatement après leur admission au collège[50] ou pendant la troisième semaine de cours, comme ce fut le cas du recensement de ce projet. Une courte formation permettrait au personnel de l'administrer et une information fournie aux adultes en expliquerait l'objectif et la portée. Celle-ci, à notre avis, entraînerait leur support en montrant l'engagement des collèges envers un traitement équitable des minorités ethniques.

Un outil nécessaire La multiethnicité de la population adulte au collégial est un phénomène permanent et les collèges doivent s'outiller pour connaître cette réalité et faire en sorte qu'elle ait sa place. Un tel recensement peut justement servir d'outil pour mesurer objectivement l'accessibilité et l'équité réelles de l'éducation des adultes pour les minorités ethniques. Ses résultats serviront d'indications quant à la nature des cours à offrir, au support à fournir aux étudiantes, aux étudiants en difficulté, et permettront d'évaluer l'effet des mesures d'équité destinées aux minorités ethniques.

---

[49] La Further Education Unit de Londres est engagée depuis quelques années dans ce qu'elle appelle un «ethnic monitoring» dans les collèges et a développé une analyse intéressante de cette mesure. En plus des thèmes mentionnés ici, elle suggère de poser des questions qui permettent de suivre les étudiantes, les étudiants individuellement afin de mesurer leurs difficultés, leurs réussites et leurs échecs. Les données montrent s'il existe des *patterns* selon le genre, l'âge, le groupe ethnique d'identification et le bassin résidentiel des étudiantes, des étudiants. (Voir : «Ethnic Monitoring and its Uses in Colleges» dans le bulletin de janvier 1992 de l'organisme.)

[50] En prenant garde d'administrer le questionnaire après l'admission, on évite toute possibilité de discrimination ou de perception de discrimination.

RECOMMANDATION 1

Dans un esprit d'ouverture de l'éducation des adultes collégiale à l'interculturel, et afin d'assurer l'accessibilité et l'équité de l'éducation des adultes pour toutes les populations admises, y compris celle *de vieille souche*, nous recommandons :

a) que les collèges recueillent des données socio-économiques et scolaires relatives aux étudiantes, aux étudiants adultes afin de connaître la population multiethnique et de mieux répondre à ses besoins;

b) qu'ils effectuent des recherches comparatives sur le profil des populations adultes des minorités ethniques dans les collèges et sur celui de l'ensemble des communautés culturelles, selon les données officielles;

c) qu'ils effectuent des recherches pour connaître l'influence des conditions matérielles sur l'accessibilité aux études de ces populations et, au besoin, suggérer des mesures pour améliorer ces conditions.

2 - La formation des adultes

Le français

Une question prioritaire

La question du français est une question hautement prioritaire pour les adultes des minorités ethniques; ils en ressentent le besoin de façon aiguë. La faible maîtrise de la langue représente la pierre d'achoppement par excellence dans les cours. Elle pose des problèmes constants au personnel de soutien; il est appelé à traiter quotidiennement avec des personnes qu'il comprend mal et il éprouve de la difficulté à se faire comprendre d'elles.

Une intervention adaptée et éclairée

L'intervention qui s'impose sur le plan du français se doit d'être à la fois adaptée et éclairée : adaptée aux différentes conditions et situations, et éclairée quant aux façons d'intervenir.

Différentes conditions et situations incluent, par exemple, celles des personnes qui ont étudié le français dans un COFI et ont besoin d'une étape intermédiaire entre celui-ci et le collège; celles des personnes qui ont besoin, avant les cours, d'une initiation ou d'une mise à jour sur le jargon des métiers et des professions; celles des personnes très scolarisées, ou qui parlent déjà le français sans l'écrire, etc. En plus, celles des allophones dont la langue est très éloignée du français et pour qui la grammaire présente des difficultés considérables. Les cours de français à offrir à toutes ces personnes devront être adaptés en conséquence.

Des formules diverses peuvent être explorées : cours de transition conjoints pour adultes des minorités ethniques et *de vieille souche* qui serviront par la même occasion à les rapprocher, cours de français adaptés aux professions et aux métiers, cours de perfectionnement, cours de transition entre le langage quotidien appris au COFI et celui des études collégiales, ou encore entre «l'interlangue» des étudiantes, des étudiants d'origine haïtienne, par exemple, qui maîtrisent mal le français et le le langage des études collégiales, etc.

D'autres adultes pourraient souhaiter s'inscrire à de tels cours, par exemple les parents de jeunes inscrits dans les collèges, des adultes qui fréquentent les organismes communautaires mais hésitent à venir dans les établissements d'enseignement : des cours offerts en collaboration avec leurs organismes et dans leurs locaux seraient susceptibles de les rejoindre. Sans compter que les collèges pourraient y expérimenter le *team-teaching* entre une formatrice, un formateur du collège et une assistante, un assistant venant de l'organisme, qui parle les deux langues et qui peut aider les adultes dans la transition de l'une à l'autre[51].

---

[51] Une expérience fort intéressante de cette forme d'enseignement du norvégien à des immigrantes, des immigrants d'origine pakistanaise est racontée par Carolyn Sweetland, «Le ghetto de l'âme. Éléments socio-culturels des programmes d'enseignement linguistique destinés aux travailleurs migrants en Norvège» dans UNESCO, *Vivre dans deux cultures. La condition socio-culturelle des travailleurs migrants et de leurs familles*, Paris, UNESCO, 1983, p. 85-133.

Reconnaître l'acquisition

L'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, représente une acquisition intellectuelle de taille qu'il convient de reconnaître. Aussi importe-t-il que les cours de français soient vus et présentés comme une étape vers les études ou le travail au même titre que les autres cours. Une reconnaissance officielle spécifique du niveau atteint ou du programme complété serait utile à la fois pour encourager l'adulte et pour attester de sa compétence linguistique auprès d'employeurs éventuels.

Reconnaissance à l'aide sociale et à l'assurance-chômage

L'importance de l'apprentissage du français devrait également être reconnue dans les bureaux d'aide sociale et d'assurance-chômage. Pour comprendre les demandes des prestataires des minorités ethniques, les agentes, les agents devraient être mis au courant des différences entre le français suffisant pour se débrouiller dans la vie quotidienne et celui nécessaire pour le travail ou les études supérieures. De rares ententes existent entre quelques collèges, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) et Emploi et Immigration Canada (EIC) pour faire offrir des cours de mise à niveau en français. Il est urgent d'en multiplier l'accès et de les faire mieux connaître de tous afin que les prestataires ne soient plus suspects et soumis à un véritable interrogatoire lorsqu'ils en font la demande.

Une concertation large

Le hiatus entre les cours de français des COFI et ceux des collèges, et la confusion qui existe entre ceux des commissions, des collèges et des universités ne contribuent en rien à faciliter à ces adultes le choix de l'établissement où s'inscrire ou leur compréhension du système scolaire québécois. Une concertation large s'impose afin d'éviter le double emploi et le gaspillage de ressources qu'il entraîne, et d'offrir un programme cohérent et, éventuellement, progressif d'apprentissage du français.

La formation

Bon nombre des formatrices, des formateurs collégiaux de français langue seconde n'ont pas reçu de formation initiale pour enseigner dans des classes multiethniques; c'est «sur le tas» qu'ils ont dû se former, en ayant rarement la possibilité de discuter de cette formation entre collègues ou avec des spécialistes afin de la systématiser. Une formation s'impose et peut se faire notamment par le biais d'échanges entre ceux-ci sur les contenus et les approches pédagogiques. Leur expérience est généralement très valable et il faut leur offrir la possibilité de la systématiser collectivement, avec l'aide de personnes-ressources.

Un organisme tel que l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde (AQEFLS) accomplit déjà un certain travail de perfectionnement de ses membres. Son travail mérite d'être encouragé mais il ne peut se substituer à un effort nécessaire, de la part des collèges, pour former leurs formatrices, leurs formateurs et les perfectionner dans leur enseignement.

Des recherches-actions

Des travaux comme ceux de M. Antoni Boulet, du collège de Rosemont, pour faciliter l'enseignement du français aux per-

sonnes originaires du Sud-Est asiatique[52], méritent non seulement d'être diffusés et discutés, mais d'être imités. La formation des formatrices, des formateurs peut prendre avantageusement la forme de recherches-actions utiles aux personnes qui les entreprennent et à leurs collègues.

Les équivalences et la reconnaissance des acquis

Des dossiers importants

Les questions des équivalences et de la reconnaissance des acquis de formation et d'expérience ont fait l'objet d'un grand nombre de commentaires de la part du personnel, des étudiantes, des étudiants de minorités ethniques et des représentantes, des représentants d'organismes de ces minorités. Dans tous les cas, on déplore les difficultés du processus de reconnaissance des équivalences et les malentendus auxquels il donne lieu, entraînant de faux espoirs cruels.

La reconnaissance des acquis a fait l'objet d'une recherche particulière dont les conclusions doivent être connues en même temps que celles du présent projet[53]. Le Conseil des collèges a abordé la question dans son rapport de 1991, notant que «beaucoup d'efforts (restent) à faire pour en arriver à un système de reconnaissance des acquis adéquat au collégial» et que les efforts se butaient au manque d'instruments et de ressources[54]. Il reprenait ce thème l'année suivante : «... une perspective d'éducation permanente repose sur un postulat essentiel : toute personne doit pouvoir poursuivre son cheminement sur la base de ses acquis antérieurs sans détours inutiles et coûteux[55]».

Le Conseil considérait en outre qu'un système de reconnaissance des acquis adéquat représentait la première mesure à mettre en place pour inciter les adultes à suivre des formations solides, complètes et reconnues et à leur en faciliter l'accès[56].

Une condition du pluralisme

Ces dossiers ne sont pas simples mais une reconnaissance équitable des acquis antérieurs représente une des conditions essentielles du pluralisme en éducation et un moyen d'éviter la discrimination systémique. Ultimement, on court en effet le danger de juger d'abord du lieu et de la façon dont ont été acquises les connaissances plutôt que des connaissances elles-mêmes et, surtout, des compétences acquises.

Une reconnaissance équitable tiendra compte de différentes façons d'apprendre et elle tentera de reconnaître le plus fidèlement possible les acquis déjà réalisés et ce, en se référant aux exigences des contenus des programmes et des cours.

---

[52] Antoni Boulet, *L'enseignement du français aux allophones du Sud-Est asiatique*, texte présenté au congrès de l'AQPF, Sherbrooke, 1990, 10 p.

[53] Lise Horth, *op. cit.*

[54] Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Montréal, Conseil des collèges, 1991, p. 56.

[55] Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Montréal, Conseil des collèges, 1992, p. 100.

[56] *Ibid.*, p. 224.

Des épreuves, des tests d'évaluation ou de classement sont à élaborer à cette fin et à généraliser. Ils serviraient aussi des étudiantes, des étudiants *de vieille souche*.

Les programmes de formation du CEIC

Un mauvais ajustement

Les programmes de formation financés par Emploi et Immigration Canada ont fait l'objet de critiques sévères et assez unanimes chez les personnes rencontrées. Bien que les étudiantes, les étudiants apprécient l'accès à la formation qu'ils leur fournissent, ils ne peuvent en bénéficier autant qu'ils ne le devraient du fait, disent-ils, de leur mauvais ajustement à leur réalité. Ces critiques concernent les conditions d'apprentissage difficiles pour tous les étudiantes, les étudiants, ceux *de vielle souche* comme ceux des minorités ethniques.

Les revoir en consultation

Les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques veulent des programmes de courte durée pour accéder au marché du travail le plus vite possible, et les programmes du CEIC pourraient justement répondre à ce souhait. Présentement, ceux-ci promettent plus qu'ils n'offrent sur ce plan.

Une révision des programmes de formation à temps plein s'impose quant à leurs contenus et aux conditions de dispensation, présentement irréalistes pour ces étudiantes, ces étudiants. Une telle révision doit également se faire en consultation avec les formatrices, les formateurs, avec des étudiantes, des étudiants actuels de même qu'avec les organismes des minorités ethniques qui pourraient aussi apporter des suggestions de mesures ou de programmes dans des domaines d'intérêt pour des populations présentement peu rejointes.

Quelques mesures

Bien que nous soyons d'accord avec le Conseil des collèges qui souhaite «que les préalables imposés pour l'entrée dans les programmes d'études collégiales soient réduits et élagués pour ne conserver que ceux qui sont réellement justifiés sur le plan pédagogique[57]», il nous paraîtrait utile d'ajouter une préformation courte à l'intention des adultes de certains cours, notamment des cours techniques, comme le font déjà certains collèges, mais de façon limitée et sans financement gouvernemental. Une telle préformation leur donnerait la possibilité d'apprendre le vocabulaire de la discipline, de s'initier au matériel pédagogique ou aux appareils qu'ils auront à utiliser et qui diffèrent peut-être de ceux auxquels les adultes venus d'ailleurs ont été habitués. Et elle les renseignerait davantage sur les possibilités de travail auxquelles mène le programme qu'ils entreprendront.

Une préformation semblable à celle offerte par les collèges de l'Ontario devrait aussi être examinée; elle éviterait aux étudiantes, aux étudiants de devoir compléter des cours à la fois au collège et au secondaire, les collèges ontariens offrant eux-mêmes un rattrapage en accéléré de certains cours du secondaire et des cours de mise à niveau en langue seconde.

---

[57] *Ibid.*, p. 101.

Le temps de préparation offert au personnel doit être plus réaliste, et, d'autre part, il faut dès maintenant prévoir des classes de plus en plus multiethniques dans les programmes d'EIC comme dans les autres et inviter toutes les formatrices, tous les formateurs à adapter leurs cours en conséquence. Ceci demande évidemment une formation dont nous parlerons plus loin.

Les femmes et l'éducation des adultes

Les conditions d'études

Les femmes venues d'ailleurs attendent plus longtemps que les hommes pour revenir aux études; cette donnée du recensement (volet 1) a été confirmée par les groupes de femmes rencontrés. Leurs conditions d'études sont particulières : responsables du bonheur de la famille, elles ont la charge des enfants et des tâches ménagères, elles peuvent aussi travailler à l'extérieur; souvent, elles sont isolées et appartiennent à une culture fort différente de la culture *de vieille souche* au chapitre des rapports hommes-femmes.

Des cours adaptés

Les femmes, tout comme les hommes des minorités ethniques, ont besoin de formations qualifiantes qui puissent conduire à des emplois; dans le cas des femmes, une préformation peut s'avérer nécessaire pour accéder à de telles formations.

Plusieurs femmes, notamment chez celles originaires du Moyen-Orient ou du Maghreb, exercent déjà, officieusement et de façon artisanale, le métier de traiteur mais ne connaissent pas les principes ou les rouages de la restauration. Une formation en entrepreneurship et en gestion de PME les aiderait à exercer leur métier de façon plus fonctionnelle et plus profitable. Notons que des expériences de ce genre ont cours en France et les collèges pourraient apprendre de leurs acquis et de leurs erreurs[58].

Par ailleurs, la question de la durée des programmes de formation pour les femmes a fait l'objet de deux propositions paradoxales. Le personnel professionnel a souligné la nécessité d'allonger leur durée pour permettre, en particulier aux femmes qui travaillent à l'extérieur, de les compléter dans des conditions raisonnables. Les organismes ont demandé des programmes de courte durée pour que les femmes puissent travailler le plus rapidement possible. La contradiction n'est qu'apparente puisqu'il s'agit de deux populations cibles différentes et les suggestions sont des plus réalistes.

Métiers traditionnels ou non?

La tentation peut être grande, pour les collèges, autant de cantonner les femmes des minorités ethniques dans des métiers traditionnels, sous prétexte que ceux-là seulement les attireront, que de les forcer, par leur offre de cours, à se diriger vers des métiers non

[58] Colette de Troy, *Les besoins spécifiques de formation des femmes immigrées. Les mesures existantes et recommandées pour y satisfaire*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1987, p. 42-44. Le programme s'adressait à de jeunes Françaises musulmanes et a été réalisé en fonction de cinq projets : salon de thé, traiteur oriental; pizzeria; commerce de confection féminine; pépinière; traiteur (cuisine et produits locaux).

traditionnels. La voie la plus respectueuse pour ces femmes nous paraît être de les rejoindre dans leurs besoins, tels qu'exprimés par les organismes de leurs communautés, et d'offrir les deux genres de formation. Surtout, il faut leur offrir une information adéquate sur les études et les débouchés professionnels auxquels ces formations conduisent pour que ces femmes puissent choisir en toute connaissance de cause.

Les organismes communautaires

Les organismes communautaires rencontrés désirent collaborer avec les collèges, notamment pour aider les femmes à venir étudier dans les collèges. Ils peuvent assister ceux-ci dans le recrutement, l'information sur les droits des femmes aux études collégiales et les modalités pratiques pour y avoir accès. Les organismes de femmes peuvent soutenir les femmes dans leurs études et offrir un encadrement qui aide à diminuer les tensions.

Les collèges ont tout intérêt à s'associer les organismes et à le faire aussi pour la définition des contenus des programmes et des cours, des modalités et des démarches de façon à ce que ces organismes aient un rôle véritable de lien entre leurs communautés et les collèges et ne soient pas que de simples relais dont profiteraient les établissements.

Les garderies : une mesure essentielle

À l'unanimité, les organismes ont réclamé des garderies comme mesure essentielle au retour aux études des femmes des minorités ethniques. Cette demande nous paraît si évidente, elle a été réclamée à cor et à cri par tant d'organismes, dont la Commission Jean[59], que nous n'insisterons pas davantage ici.

Éviter les ghettos

Nous l'avons dit plus haut, le recensement n'a pas permis de déterminer les programmes ou les cours dans lesquels étaient inscrits les adultes des minorités ethniques. Nous ne reviendrons pas sur la nécessité de cette information si ce n'est pour souligner sa pertinence particulière en ce qui a trait aux femmes.

Formation et travail

Les besoins

Les adultes venus d'ailleurs veulent connaître le monde du travail québécois et être connu par lui. Plusieurs ont déjà une expérience de travail dans leur pays d'origine et il ne leur manque qu'un ajout de formation pour ajuster leurs compétences au marché du travail d'ici. Ils souhaitent en général une formation de courte durée à cette fin. L'insistance sur leur très, très grand désir de travailler contredit les soupçons dont nous ont fait part des adultes des minorités ethniques, chez des agentes, des agents de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale qui voyaient dans leur demande de s'inscrire aux cours une façon détournée d'éviter de travailler.

---

[59] «46. Que soient développés des services, tels que des garderies dans les milieux de formation, pour favoriser l'accès des femmes aux ressources éducatives, et que ce service soit considéré comme aussi important que les autres services de soutien à la formation.» Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Direction de l'édition du ministère des Communications, Montréal, février 1982, p. 740.

Connaître le marché du travail

La connaissance du marché du travail québécois, des démarches pour y accéder, de la culture, du travail ici, ce sont là des besoins pressants auxquels un programme de «transition-travail-Québec» et des stages en entreprise seraient susceptibles de répondre.

Le programme de Transition-travail pour les femmes a été conçu en fonction du retour de celles-ci sur le marché du travail. Les problèmes auxquels elles faisaient face ne sont pas éloignés de ceux d'adultes venus d'ailleurs et la réponse pourrait être semblable : ce programme fournirait l'initiation théorique et pratique au marché du travail québécois qui, présentement, fait cruellement défaut à ces adultes.

Les stages en entreprise ont fait l'objet de demandes répétées de la part des représentantes, des représentants d'organismes comme des étudiantes, des étudiants. On les veut les plus longs possible pour connaître le marché du travail de l'intérieur et acquérir cette expérience canadienne constamment exigée lorsqu'ils postulent un emploi. L'enseignement coopératif, de plus en plus en vogue dans les collèges, pourrait être adapté en fonction des besoins des adultes de minorités ethniques.

Les mesures visant à ouvrir la porte du marché du travail et à accroître la connaissance mutuelle entre celui-ci et des adultes des minorités ethniques devraient être bien reçues par les entreprises si on leur fait valoir la qualité de la formation et l'expérience des étudiantes, des étudiants adultes des minorités ethniques. Les mesures préconisées ici peuvent représenter un début de démarche en ce sens. Il ne fait aucun doute que des discussions entre les collèges, les organismes des minorités ethniques, des étudiantes, des étudiants de ces minorités, de même que la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre pourront amener de nouvelles hypothèses constructives.

Sensibiliser les employeurs

La demande de sensibilisation des employeurs à la réalité multi-ethnique et de responsabilisation des entreprises à ce sujet a été formulée par les organismes rencontrés. Elle nous semble des plus intéressantes et doit s'adresser non seulement aux collèges, mais aussi, et peut-être surtout, aux organismes gouvernementaux provinciaux et fédéraux qui s'occupent de main d'œuvre, de même qu'aux associations de gens d'affaires qui commencent à s'ouvrir à la réalité multiethnique. Une action concertée entre ces organismes et avec ceux des minorités ethniques pourrait amener les employeurs à connaître les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques et à leur ouvrir leurs portes tant pour des stages que pour des emplois. Dans cette optique, il faut déplorer la disparition progressive des conseillères, des conseillers en main-d'œuvre des collèges : ils seraient à même de jouer un rôle de premier plan dans ce lien entre les employeurs et les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques.

Les entreprises ayant des programmes d'accès à l'égalité pourraient se montrer particulièrement intéressées non seulement à recevoir de tels adultes, mais encore à faire connaître aux collèges leurs besoins de formation de façon à ce que les adultes qui le souhaitent puissent se préparer en conséquence.

Dans un cas comme dans l'autre, les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques devraient pouvoir compter sur un support au moment de leur insertion dans le monde du travail, support qui pourrait leur venir conjointement des collèges

et de leurs organismes; ceux-ci se sont montrés prêts à l'offrir et le font déjà dans le cadre de projets spécifiques.

Préparer l'avenir L'entreprise québécoise, privée et publique, de demain sera plus multiethnique encore qu'elle ne l'est présentement et les entrepreneurs que forment aujourd'hui les collèges devront avoir été préparés à cette réalité. La mondialisation croissante des marchés l'exige également. Une formation interculturelle s'avère désormais essentielle dans les programmes de formation en entrepreneurship offerts par les collèges, comme dans tous les autres programmes puisque les étudiantes, les étudiants, jeunes et adultes, se retrouveront, au travail, côte à côte avec des collègues venus de tous les horizons et devront pouvoir faire équipe avec eux.

RECOMMANDATION 2

Pour assurer que les programmes, leur durée et les contenus des cours soient ajustés et adaptés aux besoins des adultes des minorités ethniques et à leurs conditions socio-économiques et culturelles, nous recommandons :

a) que les programmes de formation financés par Emploi et Immigration Canada soient revus en collaboration avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, les collèges et les organismes des minorités ethniques, de façon à ce qu'ils répondent mieux aux besoins des adultes des minorités ethniques;

b) que ces programmes offrent des conditions de réalisation qui tiennent mieux compte de la réalité socio-économique des adultes de même que des nécessités de préparation adéquate du personnel collégial;

c) que les programmes de français soient repensés de façon à offrir une variété de cours pour compléter les acquis des adultes, que ces cours soient axés sur les études collégiales et sur le travail et qu'ils soient financés adéquatement;

d) que les besoins spécifiques des femmes reçoivent des réponses appropriées du point de vue des cours et des services, notamment par l'accessibilité à des garderies et des haltes-garderies, en tenant compte de leurs conditions économiques particulièrement difficiles;

e) que des mesures soient prises par les collèges, Emploi et Immigration Canada, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et les associations de gens d'affaires pour favoriser une initiation des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques au milieu du travail québécois, tout particulièrement par le biais de stages, et pour faire valoir leurs compétences auprès des employeurs.

3- L'enseignement

Les choix pédagogiques

Une transition en douce

D'une part, le rôle des enseignantes, des enseignants comporte un volet d'autorité et, d'autre part, certains sont à tu et à toi avec les adultes, généralement plus habitués à des rapports d'autorité très clairs avec les enseignantes, les enseignants. Ce malaise peut être ressenti aussi par des adultes *de vieille souche* et pour les mêmes raisons : ils n'ont pas nécessairement vécu de tels rapports dans leur formation initiale.

De même, les adultes des deux groupes ont rarement connu une pédagogie qui leur demande de participer activement, d'effectuer des recherches et des travaux personnels, ou encore, qui intègre des éléments ludiques dans l'enseignement. Ils s'attendent plutôt à se faire transmettre les connaissances et, surtout, à ce que l'éducation des adultes soit très sérieuse et donc, dans leur esprit, très magistrale.

Les adultes ont besoin de comprendre la logique sous-jacente à la pédagogie utilisée et de savoir que celle-ci mènera aux résultats escomptés, c'est-à-dire qu'elle leur permettra d'apprendre la matière, d'acquérir des compétences. La transition d'une pédagogie plus rigide à des modèles différents préconisés en éducation des adultes doit se faire en douce, au besoin, pour faire accepter graduellement des méthodes nouvelles; les adultes seront plus ouverts à l'expérimentation au fur et à mesure qu'ils en constateront les effets bénéfiques.

La transition doit être progressive aussi en ce qui a trait aux rapports hiérarchiques. L'égalitarisme nord-américain — le tutoiement, l'utilisation des prénoms, par exemple — choque bien des adultes d'autres cultures qui peuvent préférer des rapports plus formels. Les formatrices, les formateurs, comme aussi les autres catégories de personnel, doivent savoir adapter leur comportement aux besoins des différentes situations.

L'objectif de leur travail de formation ne doit pas être mis en danger par un désaccord à ce sujet entre les étudiantes, les étudiants et eux. Un compromis sur la sorte de rapports à entretenir peut garder la communication ouverte alors qu'une exigence d'égalitarisme, perçue par des adultes comme un manque de respect et de sérieux, pourrait entraîner un rejet peut-être irréparable.

Contenu ou apprentissage?

Les formatrices, les formateurs rencontrés ont manifesté une authentique bonne volonté devant la réalité multiethnique de leurs classes et un grand désir de faire leur travail le mieux possible. Interrogés sur la pédagogie, la plupart d'entre eux ont répondu par le biais du contenu, de la matière, mais ont surtout parlé de problèmes de compréhension et d'intégration du contenu rencontrés par les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques, de même que de problèmes d'attitudes et de comportements.

De telles réponses sont autant d'indications de la difficulté des formatrices, des formateurs de composer avec ces problèmes, mais aussi de prendre un recul par rapport à leur enseignement. Manque de recul on ne peut plus compréhensible étant donné l'absence à peu près totale de lieux de rencontres et de moments d'échanges avec leurs collègues ou avec des spécialistes, et du peu d'accès réel au perfectionnement qu'ont les chargés de cours, majoritaires en éducation des adultes.

Plus de temps

Par ailleurs, les formatrices, les formateurs constatent la nécessité d'un encadrement plus serré et d'une plus grande disponibilité pour une aide personnalisée. Le besoin de plus de temps est une constante en ce qui a trait à ces adultes : le rapport personnel étant si important, ils poseront leurs questions individuellement après la classe, plutôt que pendant le cours, par exemple. Mais le statut de chargé de cours, qui ne prévoit pas de disponibilité, les classes souvent trop nombreuses, la charge d'enseignement très lourde pour plusieurs, le manque de locaux pour des rencontres, toutes ces conditions sont loin de faciliter cette disponibilité.

De fait, c'est toute la conception de la place de l'éducation des adultes dans les collèges qu'il faut revoir. Celle-ci est toujours considérée comme «un à-part» et les conditions qui lui sont faites, notamment du point de vue du financement, rendent difficile, sinon impossible, un projet andragogique qui permette justement de tenir compte des besoins spécifiques d'une population comme celle des minorités ethniques. L'éducation des adultes et la présence des adultes des minorités ethniques sont pourtant des réalités durables auxquelles les collèges et les sources de financement doivent s'ajuster.

Le travail intellectuel et l'apprentissage

Chez les étudiantes, les étudiants

Les étudiantes, les étudiants rencontrés ont fait écho aux commentaires du personnel enseignant en disant leurs difficultés avec le travail intellectuel. Certains d'entre eux sont peu habitués au travail de lecture, de recherche personnelle dans les livres, au travail d'équipe; ils se sentent démunis et frustrés de ne pouvoir mieux réussir. Chez le personnel de formation comme chez les représentantes, les représentants d'organismes de minorités ethniques, on est conscient que ce problème se retrouve aussi chez les adultes *de vieille souche*.

Une formation aux méthodes de travail intellectuel utilisées dans nos collèges s'avère donc indispensable pour accélérer l'apprentissage et la compréhension de la matière. Et parce que ce besoin est partagé par leurs collègues *de vieille souche*, une telle formation pourrait être donnée à l'ensemble des étudiantes, des étudiants, évitant ainsi de stigmatiser ceux des minorités ethniques. Des conseillères, des conseillers pourraient être disponibles pour aider ceux qui en auraient besoin, soit en cours de formation, soit une fois celle-ci terminée. Les services d'étudiantes, d'étudiants du régulier pourraient être utilisés à cette fin, en prenant soin, toutefois, de les former pour qu'ils soient attentifs aux sensibilités d'adultes d'autres cultures peu habitués à être aidés par des personnes plus jeunes.

Chez les formatrices, les formateurs

La perspective interculturelle dont nous avons fait état au début de ce rapport et qui exige une réciprocité des échanges culturels, entraîne la nécessité, pour les formatrices, les formateurs, de se familiariser avec les modes d'apprentissage utilisés par leurs étudiantes, leurs étudiants.

Kalpana Das illustre comme suit une différence entre l'apprentissage dans la culture asiatique et l'apprentissage dans la culture scolaire occidentale :

> Le processus d'apprentissage (dans la première) implique un sens de l'observation, une écoute attentive en s'identifiant soi-même à ce qui est vu et entendu; et le processus d'apprentissage est basé sur l'intuition.
>
> Le processus d'apprentissage (dans la seconde) implique une observation et une écoute rationnelle, mettant l'accent sur la différentiation; le processus d'apprentissage est basé sur la raison[60].

Ajuster l'enseignement à la réalité de plus en plus multiethnique de nos collèges ne doit pas se traduire par l'imposition des méthodes de travail intellectuel de la majorité, mais bien par l'intégration de méthodes diverses qui enrichiront le travail intellectuel de tous.

Déjà, ces méthodes, comme les modes d'apprentissage, ne sont pas exclusives aux différentes cultures et bon nombre d'adultes *de vieille souche* apprennent davantage par intuition que par la raison, par induction que par déduction. Une formation du personnel enseignant aux différents modes d'apprentissage les amènerait à mieux comprendre ceux de leurs étudiantes, de leurs étudiants et à les aider à mieux travailler, quelle que soit leur culture. La capacité de travailler et d'apprendre de plus d'une façon enrichira tant ceux *de vieille souche* que ceux des minorités ethniques.

Les techniques d'enseignement

Le matériel didactique

Le matériel didactique a rarement été modifié pour des classes multiethniques; tout au plus, une adaptation superficielle a-t-elle été faite, dans certains cas, pour ajouter des noms ou des situations propres à des cultures autres que celle *de vieille souche*. Des organismes ont signalé la difficulté que présente ce matériel pour des adultes qui peuvent ne pas le comprendre ou ne pas savoir l'utiliser.

Un travail de recherche est à faire pour l'analyser et voir en quoi il est ou non adapté à une population multiethnique, d'une part, et à une pluralité de points de vue, d'autre part. Un travail de ce genre a été fait pour le primaire et le secondaire; il a révélé d'importantes fautes et lacunes comme, aussi, il a indiqué des voies de changement. Et la formation en cours d'emploi et le perfectionnement des formatrices, des formateurs devraient inclure dans leurs objectifs une capacité d'analyse andragogique et culturelle de ce matériel.

---

[60] Kalpana Das, «Le contexte scolaire et ses implications dans l'enseignement», dans *Interculture, Éducation interculturelle III*, vol. XXVIII, no 2, Cahier 87, avril-juin 1985, p. 7.

L'évaluation Les modes d'évaluation utilisés dans les collèges ne sont pas toujours ceux auxquels étaient habitués les adultes des minorités ethniques. Ils sont intimement liés aux méthodes pédagogiques et aux modes d'apprentissage et peuvent donc être passablement éloignés de leurs attentes. L'évaluation peut ainsi contribuer à une discrimination systémique à leur endroit en mesurant leurs connaissances sur une base qui leur est continuellement étrangère.

Deux possibilités de corriger cette situation s'offrent aux formatrices, aux formateurs. Dans un premier temps, il importe d'expliquer clairement, avec exemples à l'appui et de façon répétée, ce qui est attendu des étudiantes, des étudiants dans l'évaluation : sur quoi ils sont interrogés, le genre de réponses attendu, les façons de répondre, ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, les critères sur lesquels les réponses seront évaluées, etc. Une telle démarche doit être faite à plusieurs reprises avant que l'évaluation ne «compte» et que la note ne soit retenue. En d'autres mots, on ne doit pas tenir pour acquis que l'évaluation a la même signification pour tous et on doit aider ces adultes à faire l'apprentissage du mode d'évaluation auquel ils sont soumis. Certaines formatrices, certains formateurs font déjà cette démarche.

Dans un deuxième temps, il faut explorer les modes d'évaluation auxquels ils étaient habitués et voir comment ces modes différents peuvent être intégrés et utilisés positivement pour l'ensemble des étudiantes, des étudiants. L'évaluation doit être la même pour tous : il y va de la reconnaissance égale des diplômes, quelle que soit l'origine des étudiantes, des étudiants. Mais elle doit aussi être équitable pour tous sous peine de continuellement défavoriser une partie de la population étudiante.

Des questions Tant au sujet des techniques que des méthodes et des rapports pédagogiques eux-mêmes, des questions restent ouvertes qui méritent d'être creusées si l'éducation des adultes doit être véritablement adaptée à une population multiethnique. Les systèmes de référence des adultes des minorités ethniques peuvent différer de celui des formatrices, des formateurs, leurs connaissances antérieures ne sont pas toujours les mêmes que celles de leurs collègues *de vieille souche*, ce qui les défavorise encore. On ne peut demander aux formatrices, aux formateurs d'être des encyclopédies multiculturelles ambulantes; comment, alors, assurer une prise en compte raisonnable de connaissances qu'ils n'ont pas eux-mêmes?

Vue comme recherche commune, l'éducation des adultes peut amener des échanges entre eux et les adultes, échanges qui leur feront connaître des univers intellectuels et culturels différents. Mais un travail plus systématique s'impose pour arrimer la pratique pédagogique à ces univers et la rendre interculturelle, ce qui, faut-il le souligner, profiterait aussi aux étudiantes, aux étudiants *de vieille souche*.

RECOMMANDATION 3

Afin d'éviter la discrimination systémique envers les adultes des minorités ethniques, nous recommandons :

a) que les formatrices, les formateurs s'informent des différentes habitudes d'apprentissage, de travail intellectuel et de relations interpersonnelles des adultes des minorités ethniques et adaptent leurs pratiques pour en tenir compte;

b) que le matériel didactique et les modes d'évaluation des apprentissage soient revus en fonction de la pluralité des cultures pour en faire profiter tant les adultes *de vieille souche* que ceux des minorités ethniques;

c) que le MESS tienne compte, dans son mode de financement de l'éducation des adultes, du temps additionnel nécessaire pour la préparation des cours et pour l'encadrement des étudiantes, des étudiants dans des classes multiethniques.

4 - Les services

L'information

Les sources

Présentement, les sources d'information les plus utilisées par les adultes des minorités ethniques au sujet de l'éducation des adultes des collèges sont les sources personnelles et la publicité de l'éducation des adultes. Si les médias ethniques servent peu à cette fin, les organismes rencontrés sont d'avis qu'ils pourraient rejoindre plus efficacement ces populations s'ils étaient mieux utilisés. Ils sont désireux d'aider les collèges à utiliser ces médias et aussi à servir eux-mêmes de relais pour informer leurs communautés des possibilités éducatives qui leur sont offertes.

Une réponse affirmative à cette offre amènera les établissements à développer des liens avec les organismes et à travailler la question de l'information en tenant compte de leurs connaissances des cultures *de souche* et de celles de leurs communautés, ce qui implique une ouverture et un respect mutuel. Les établissements devront accepter des formules auxquelles ils ne sont pas toujours habitués et les organismes devront savoir composer avec les contraintes organisationnelles des collèges.

Les sources gouvernementales

D'après plusieurs étudiantes, étudiants des minorités ethniques, les agentes, les agents de l'aide sociale et de l'assurance-chômage sont souvent avares de renseignements au sujet des possibilités d'études pour les prestataires. Certains tentent même de les décourager de s'inscrire en éducation des adultes croyant, comme nous l'avons mentionné plus haut, qu'ils veulent ainsi échapper au travail.

Ce personnel gouvernemental a besoin d'une sensibilisation à la réalité de l'immigration pour mieux comprendre la situation des populations auxquelles il offre des services. Et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science est sans doute l'instance compétente pour traiter avec les ministères responsables des agentes, des agents de l'aide sociale et de l'assurance-chômage de l'importance de leur rôle en ce qui a trait à l'information sur l'éducation des adultes. Les collèges pourraient assurer le contenu de l'information à offrir, par une publicité écrite pour fins de distribution et de consultation, et les agentes, les agents seraient en mesure d'informer les prestataires des minorités ethniques au sujet des cours et des programmes disponibles et de les diriger vers les guichets appropriés.

À aucun moment les adultes qui désirent revenir aux études ne devraient-ils, dans ces agences gouvernementales ou ailleurs, se sentir dévalorisés de vouloir le faire, mais bien plutôt encouragés et guidés.

L'orientation et l'information scolaire et professionnelle

Si l'information est essentielle, elle est toutefois insuffisante à assurer une décision éclairée quant au choix des cours ou du programme. Laissés à eux-mêmes, les adultes venus d'ailleurs en particulier, qui ne connaissent ni le système scolaire, ni le marché du travail québécois font souvent des détours inutiles et coûteux en temps pour trouver les études qu'ils jugent pertinentes.

Les étudiantes, les étudiants envoyés aux collèges par les centres d'emploi et d'immigration du Canada (CEIC) n'y ont pas rencontré de conseillères, de conseillers d'orientation ou d'information scolaire et professionnelle. Certains collèges offrent ce service, à leurs propres frais, et en voient les résultats positifs. Mais il est de plus en plus rare que les étudiantes, les étudiants aient accès à ce genre de service gratuitement; il devient donc de moins en moins accessible, surtout aux adultes des minorités ethniques dont on a vu la situation économique très précaire.

Nous sommes d'accord avec l'affirmation du Conseil des collèges pour qui :

> l'accès véritable à (...) l'enseignement collégial exige que les établissements offrent aux adultes comme aux jeunes des services éducatifs élargis, incluant les services d'information et d'orientation, afin de bien les outiller pour prendre des décisions éclairées. C'est là une condition à une réelle démocratisation de l'éducation[61].

Un accès à des services d'orientation aiderait grandement ces adultes à trouver plus rapidement une voie scolaire conforme à leurs besoins et à leurs attentes, à connaître les possibilités d'études qui s'offrent à eux, les perspectives d'emploi et d'études ultérieures auxquelles elles mènent et les démarches à effectuer pour s'inscrire. Les organismes ethniques et multiethniques rencontrés sont prêts et désireux, encore une fois, de collaborer à cette fin, tant pour transmettre l'information que pour accueillir des conseillères, des conseillers chez eux pour des rencontres individuelles ou de groupes avec les personnes de leurs communautés.

Une collaboration entre les CEIC et les collèges pourrait servir à mieux orienter les adultes vers le secondaire ou le collégial et vers les disciplines appropriées, comme aussi elle permettrait aux collèges de mieux se préparer en fonction des besoins spécifiques de ces étudiantes, ces étudiants.

Décentralisation

Nous avons insisté à plusieurs reprises, au long de ce rapport, sur l'importance des contacts personnels pour les adultes des minorités ethniques en particulier. Toute hypothèse de réponse à la question des structures actuelles à utiliser ou de structures nouvelles à mettre sur pied devra tenir compte de l'aspect technique du problème, mais aussi de l'importance particulière du rapport humain dans certaines cultures. En d'autres mots, la réponse devra tenir compte du contact personnel de l'adulte qui s'inscrit avec l'établissement où il étudiera et avec les personnes qui y travaillent.

Dans cette perspective, un mécanisme central est peut-être moins indiqué qu'une meilleure utilisation des mécanismes actuels et une décentralisation en direction des organismes ethniques et multiethniques proches de leurs communautés tant culturellement que géographiquement. Décentralisation de services tels que l'information, l'orientation, l'inscription et, éventuellement, la formation elle-même, ce qui assurerait un enracinement permanent des collèges dans les communautés.

---

[61] Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 214.

Concertation Étant donné la multiplicité des lieux d'éducation des adultes et des collèges eux-mêmes et la complexité des démarches pour qui ne les connaît pas, les établissements auraient intérêt à s'assurer de l'efficacité des structures actuelles d'information, en fonction des populations adultes des minorités ethniques, en les ajustant au besoin. Déjà, dans certaines régions, les commissions scolaires et les collèges publient une information concertée sur leur offre d'éducation des adultes. Les COFI devraient être inclus dans tout effort de concertation de l'information en direction des minorités ethniques.

Le service à offrir Surtout, la concertation devrait se réaliser entre les collèges et avec les autres organismes engagés en éducation des adultes, notamment Emploi et Immigration Canada et la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, dans une perspective de service centrée sur les besoins de la population à desservir. Le lien avec les organismes des minorités ethniques aiderait, à n'en pas douter, à garder le cap sur le service éducatif à offrir aux adultes de leurs communautés.

L'interculturel et les services

Égalité et équité Les collèges participant à la présente recherche font un effort véritable et louable pour assurer aux adultes des minorités ethniques un service égal à celui offert aux adultes *de vieille souche*. L'ajustement du personnel de soutien, notamment, est souvent intuitif et fondé sur le désir de faciliter des démarches parfois complexes à des personnes qui y sont peu habituées. Des cadres, pour leur part, tentent d'assurer l'égalité par des règles écrites de plus en plus claires et connues.

Le problème qui se pose, relativement à ces règles, est que bon nombre d'adultes des minorités ethniques sont originaires de pays où les règles écrites, formelles, importent moins que les relations interpersonnelles : les règles objectives peuvent facilement être ignorées si on est accompagné d'une personne prestigieuse par son âge ou sa situation sociale, par exemple.

Si les services d'éducation des adultes peuvent difficilement adopter ce mode de fonctionnement, leur personnel peut néanmoins en être informé de façon à mieux comprendre des comportements qui s'en inspirent. Cela leur éviterait le sentiment de frustration qu'ils ressentent souvent lorsqu'ils les rencontrent et leur permettrait de réagir de façon respectueuse mais ferme pour expliquer les règles qui fondent leurs décisions.

Une référence Plusieurs membres du personnel ont réclamé l'aide d'une personne-ressource pour savoir comment composer avec des situations délicates sur des questions culturelles. Le manque actuel, ou à tout le moins la rareté de la formation interculturelle du personnel, fait en sorte qu'un tel besoin ressort plus vivement. Au fur et à mesure qu'une telle formation sera faite, que l'enseignement et les services seront adaptés à la réalité multiculturelle, ce besoin perdra de l'importance sans pour autant disparaître complètement, du moins à moyen terme.

Pendant la période d'adaptation, qui peut être relativement longue, les services d'une telle personne-ressource pourraient aider considérablement à réduire les tensions, pour le personnel comme pour les adultes de toutes origines. Ils auraient l'avantage d'assurer qu'on écoutera les questions, les doléances, les suggestions ou les demandes et que celles-ci recevront des réponses immédiates ou seront acheminées aux instances responsables pour être prises en considération. Le message transmis par l'existence et l'efficacité de tels services serait celui de l'engagement véritable du collège et du service de l'éducation des adultes en faveur de l'interculturel.

RECOMMANDATION 4

Afin que tous les adultes des minorités ethniques connaissent les études collégiales auxquelles ils sont admissibles et y aient véritablement accès, nous recommandons :

a) que des pourparlers soient entrepris entre le MESS, le MMSRFP et EIC pour que les agences de ces deux derniers ministères facilitent l'accès des adultes des minorités ethniques aux collèges en leur fournissant une information adéquate, et les encouragent à s'y inscrire;

b) que les collèges collaborent avec les organismes des minorités ethniques pour assurer une information adaptée aux différentes populations concernées et qui tienne compte de l'importance des relations interpersonnelles dans ces communautés;

c) que soit explorée la possibilité d'offrir, dans les organismes des minorités ethniques et avec eux, des services d'information et d'orientation et, éventuellement, des cours;

d) que les collèges se concertent pour rendre leur information plus accessible aux adultes des minorités ethniques, et ce, par le biais des mécanismes existants plutôt qu'en en créant de nouveaux.

RECOMMANDATION 5

Afin d'assister le personnel dans son effort d'adaptation à une population multiethnique, et afin d'aider les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques dans leur compréhension de la culture des collèges, nous recommandons que soient mis à leur disposition, dans chaque collège, les services, à temps partiel ou à temps complet selon les besoins, d'une personne-ressource spécialisée en éducation interculturelle et possédant de solides notions d'andragogie.

5 - La formation du personnel

La formation à l'éducation des adultes

Une formation manquante

Rares sont les formatrices, les formateurs d'adultes, dans les les collèges ou ailleurs, qui ont reçu plus qu'une initiation à l'andragogie et même celle-ci n'a pas été le privilège de tous. La plupart d'entre eux sont issus de l'enseignement régulier aux jeunes ou passent directement de l'université à la classe d'adultes sans autre forme de préparation. L'andragogie a donc été apprise «sur le tas» et, en l'absence de lieux et de moments de formation ou de réflexion individuelle ou collective sur les pratiques, chacun doit se débrouiller comme il peut avec les difficultés qu'il rencontre. Dans ces conditions, ce ne sont pas tant les difficultés des formatrices, des formateurs — souvent plutôt attribuées, nous l'avons dit, aux adultes —qui doivent étonner mais bien plutôt leurs acquis et leurs réussites.

Leur offrir des outils

Une formation andragogique leur offrirait des outils pour rejoindre les adultes dans leurs besoins, leurs connaissances, leurs objectifs d'apprentissage; elle les aiderait à considérer l'éducation comme un processus continu auquel ils collaborent en partenariat avec l'adulte. On ne parle plus ici de simple transmission de connaissances toutes faites que les adultes n'ont qu'à apprendre et sur lesquelles ils n'ont pas prise, mais plutôt de création de moyens qui permettent aux adultes d'accéder eux-mêmes, de façon autonome, à des connaissances comme d'en créer de nouvelles. En quelque sorte, comme le veut le dicton, il s'agit de leur apprendre à pêcher plutôt que de leur fournir le poisson.

Sans se concentrer exclusivement sur elles, une telle formation doit toucher les méthodes actives d'enseignement et la dynamique de groupe dans des classes d'adultes. Et plus encore, se pencher sur les rapports entre étudiantes, étudiants adultes et formatrices, formateurs : rapports d'échanges dans lesquels ceux-ci ne se voient pas comme les détenteurs du savoir, mais en recherche de connaissance avec les premiers. Ainsi, par exemple, des sociologues de la famille peuvent apporter leurs connaissances théoriques de la discipline et les étudiantes, les étudiants, leurs connaissances pratiques de la famille dans leurs cultures; les échanges enrichiront les deux parties.

Une formation pour tous

Si les formatrices, les formateurs sont les premiers concernés par la formation andragogique, les autres catégories de personnel bénéficieraient elles aussi d'une formation qui leur permettrait de mieux connaître et comprendre la population adulte des collèges. Les conditions psychologiques d'adultes qui retournent aux études pour garder leur emploi, ou dont les enfants sont eux-mêmes au collège; les conditions psychologiques et matérielles des personnes au chômage ou sur l'aide sociale; les conditions physiques de ceux qui étudient après une journée de travail, plus particulièrement les femmes qui s'occupent en plus des travaux du ménage... Une meilleure connaissance de l'aspect psychosociologique de l'éducation des adultes, de la détermination et du courage qu'il leur faut souvent pour s'engager dans un

projet éducatif et le poursuivre, ferait éviter bien des jugements hâtifs; elle pourrait accroître l'empathie à l'endroit des étudiantes, des étudiants et, par là, amener une meilleure compréhension.

La formation interculturelle

Laquelle?

La ligne de démarcation n'est pas claire et nette entre la formation andragogique et la formation interculturelle du fait que l'éducation des adultes, étant basée sur les personnes en formation, doit être elle-même interculturelle dans des situations multiethniques. La première, en effet, se veut centrée sur les personnes en apprentissage et sur leurs besoins, ce qui inclut les besoins culturels. Dans une situation multiethnique, les besoins sont multiculturels et l'éducation doit être adaptée en conséquence.

La formation interculturelle se traduit principalement dans un travail sur nos perceptions, nos valeurs, nos attitudes, nos comportements et nos pratiques dans le but d'en identifier l'aspect culturel et de nous décentrer par rapport à eux pour pénétrer dans l'univers culturel de l'autre et comprendre sa vision du monde et ses attitudes, comportements et pratiques. En introduisant le doute, dans nos esprits, par rapport à nos perceptions, elle crée une curiosité au sujet de la logique de l'autre et une ouverture à des interprétations différentes de ses motivations, lui donnant le bénéfice de ce doute. Le résultat en est un d'enrichissement de notre propre univers culturel et peut se concrétiser, dans la pédagogie comme dans les services, dans des pratiques plus différenciées et plus respectueuses de la culture de chacun.

Pour toutes les catégories de personnel

Le besoin de formation interculturelle a été exprimé de façon très nette par les personnels enseignant et de soutien qui sont en contact quotidien avec les adultes des minorités ethniques. Mais c'est à l'ensemble du personnel lié de près ou de loin à l'éducation des adultes qu'il faut destiner cette formation pour s'assurer d'une cohérence dans les interventions auprès de ces populations comme de celles *de vieille souche*. Axée sur les responsabilités de chacun, elle pourra être plus ou moins poussée selon les besoins et devrait avoir comme objectif de développer la capacité d'agir et d'interagir de façon constructive dans un milieu multiethnique, dans une perspective d'égalité et d'équité pour tous.

Comprendre la culture

Une demande répétée a été faite de cours sur les différentes cultures représentées dans les collèges. Outre leur trop grand nombre, ces cultures ne sont pas homogènes et elles risquent d'être différentes d'une année à l'autre puisque les populations des minorités ethniques les plus représentées dans les collèges sont celles d'arrivée plus récente. Une identité individuelle ne se réduit pas à l'identité culturelle. Le risque d'une telle formation est de créer et d'ancrer des stéréotypes, et ce qu'il faut plutôt, c'est de faire comprendre ce qu'est la culture et ses mécanismes, chez soi comme chez l'autre. Martine Abdallah-Pretceille situe bien la question :

> Plutôt qu'une information sur les cultures qui ne pourra être que partielle, sinon partiale, il convient de familiariser les enseignants avec des procédures dynami-

ques de comportement, en les mettant en garde contre la réification de caractères extérieurs. L'objectif serait alors de favoriser la compréhension de la nature et du fonctionnement de la culture, considérée en elle-même, en dehors de telle ou telle culture particulière[62].

Une telle formation interculturelle ne sera pas, dans un premier temps, axée sur des contenus mais plutôt sur un processus d'analyse de son propre fonctionnement culturel pour comprendre comment la culture influence les perceptions et arriver à prendre une distance relativement à sa culture afin de voir l'autre de façon plus objective. Elle devra aussi travailler la question des valeurs et en faire découvrir les origines historiques pour comprendre à la fois leur relativité et leur impact majeur dans la vie des individus et des collectivités.

Des pistes

Parallèlement à cette démarche, des rencontres avec des représentantes, des représentants d'organismes ethniques pourraient avoir lieu pour offrir des occasions d'échanges sur des questions qui préoccupent le personnel, comme les organismes. Une initiation à différents codes culturels pourrait aider à faciliter les relations, ou encore à mieux rejoindre les étudiantes, les étudiants dans les classes ou les services. Une explication des pédagogies utilisées dans d'autres cultures, des valeurs qui les fondent, aiderait à mieux comprendre les difficultés de certaines étudiantes, certains étudiants, comme elle offrirait des pistes de renouvellement de la pédagogie collégiale québécoise. Une introduction aux différences et aux diffficultés linguistiques spécifiques de certains groupes faciliterait ensuite l'enseignement du français. Autant de pistes à explorer pour mieux comprendre les étudiantes, les étudiants et revoir ses pratiques en conséquence.

Intégrer d'autres valeurs

Mais cette initiation ne doit pas en rester au stade de l'information seulement : elle doit amener le personnel à s'interroger sur les valeurs sous-jacentes à ces codes culturels différents du leur, à ces façons différentes de voir les choses et d'agir, et à évaluer si elles ne méritent pas d'être adoptées et intégrées à la culture *de vieille souche*. Les codes culturels ne doivent pas avoir une importance simplement touristique, en quelque sorte, mais bien être perçus comme modes différents et légitimes de relations qui interpellent les nôtres et peuvent les enrichir.

Un projet de formation continue

Une telle formation, tout comme la formation andragogique, ne se fait pas dans une session unique de trois heures ou d'une journée; elle doit plutôt se situer dans le cadre d'un projet de formation continue du personnel. Axée sur les problèmes rencontrés par chaque catégorie de personnel et sur ses interrogations, cette formation devrait se faire par le biais d'une réflexion collective avec des spécialistes de la formation interculturelle ou andragogique et des membres des minorités ethniques intéressés, notamment ceux qui sont déjà à l'emploi des collèges. On doit penser davantage à une formation sur mesure qu'à des programmes prédéterminés de formation, de façon à traiter des problèmes et des questions qui se posent et partir d'eux pour avancer, par opposition à une formation théorique trop générale.

---

[62] Martine Abdallah-Pretceille, *op. cit.*, p. 165.

Surtout, la formation doit être créatrice et stimulante pour que le personnel ait envie de la prendre. Si elle ouvre des horizons sur d'autres cultures, si elle aide à résoudre des problèmes et à rendre les innovations possibles, notamment au point de vue pédagogique, elle pourra alors être vue comme un apport positif, un enrichissement véritable qu'il vaut la peine de poursuivre. Un tel projet devrait donc prévoir un cheminement de formation accessible à l'ensemble du personnel et être offert de façon continue.

Des formules variées Il n'est pas obligatoire que cette formation se fasse dans le cadre de sessions formelles. Bien au contraire, des projets de recherche-action peuvent à la fois susciter un intérêt et amener des résultats inédits et particulièrement appropriés. Ils peuvent être courts ou plus longs, réunir des membres de différentes catégories du personnel, ou encore inclure des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques que *de vieille souche;* ils pourraient toucher plusieurs collèges à la fois. On peut aussi penser à des rencontres périodiques, par exemple, du personnel d'un service dans plusieurs collèges; avec l'aide de personnes-ressources, on creuserait un thème ou un problème particulier qui préoccupe ce personnel.

Ce qui importe, c'est de trouver des formules dynamiques pour relier la formation au travail et aux problèmes qu'il pose, de façon à explorer des pistes de solution constructives dans une perspective interculturelle. Une telle formation serait attrayante, du fait de son lien direct avec la réalité vécue par le personnel, avec ses acquis et ses questions, et parce que les résultats seraient utiles sur le plan personnel comme sur le plan professionnel.

RECOMMANDATION 6

Afin de donner une perspective interculturelle aux services et à l'enseignement dans les collèges, il est recommandé :

a) que les collèges définissent et mettent en œuvre des projets de formation andragogique et interculturelle continue pour les membres de leur personnel, tant régulier qu'occasionnel :

- **pour les sensibiliser aux situations que vivent les adultes qui reviennent aux études dans les collèges;**
- **pour faciliter la tâche des personnels enseignant et professionnel en leur faisant connaître les acquis théoriques et pratiques de l'andragogie;**
- **pour aider l'ensemble du personnel à mieux comprendre la dimension culturelle des rapports humains et à développer les habiletés nécessaires pour faire son travail dans une perspective interculturelle;**

b) que cette formation soit faite à travers des activités de mise en commun et de systématisation des acquis, avec l'aide de personnes-ressources spécialisées, et que les collèges incluent la recherche-action dans leurs méthodes de formation.

6 - D'autres suites à donner

Compléter le portrait

Des recherches à faire En plus du portrait objectif qu'il a dressé des adultes présentement dans les collèges participants, le projet qui se termine portait sur les perceptions, les besoins et les attentes relativement à la réalité multiethnique de l'éducation des adultes dans les collèges et, donc, sur son aspect subjectif. Tout particulièrement en ce qui a trait aux organismes communautaires, il offre une indication importante de l'image et du message que les collèges transmettent aux minorités ethniques. Leur perception peut être juste ou non, ce qui importe davantage, ce sont les pistes qu'offre ce portrait au sujet des choses à corriger, à réorienter, à améliorer ou à poursuivre.

Ce portrait est toutefois incomplet puisque la recherche n'a pas touché aux perceptions, aux besoins et aux attentes des étudiantes, des étudiants *de vieille souche* relativement à cette même réalité multiethnique. Ils sont les collègues des adultes des minorités ethniques et ont à s'adapter eux aussi à cette réalité. Il est donc nécessaire de connaître leurs attitudes et leurs comportements devant la pluralité ethnoculturelle croissante de leurs cours comme de la société québécoise afin de déterminer leurs besoins de formation interculturelle et d'orienter celle-ci en conséquence.

Il faut déplorer le fait que nombre de recherches qui traitent de l'éducation dans les établissements du système d'enseignement québécois négligent la population adulte, ou encore passent sous silence la dimension ethnoculturelle de cette population. La population adulte et celle des minorités ethniques, nommément, sont devenues trop importantes dans les collèges pour qu'on passe ce phénomène sous silence dans toute recherche sérieuse.

Le lien avec les organismes communautaires

Un désir de collaborer Le rapport du deuxième volet fait état du désir de collaboration tion exprimé avec force et à plusieurs reprises par les organismes des minorités ethniques qui ont participé à nos rencontres. Il faut voir là une possibilité extrêmement positive de lien avec ces milieux. Certains de ces organismes travaillent déjà avec des collèges sur des projets spécifiques ou en servant de ressources dans des moments de crise. Il s'agit là de collaborations ponctuelles, toutefois, et les représentantes, les représentants venus aux rencontres ont manifesté le désir de voir s'établir un lien plus continu, une collaboration plus globale et réciproque.

Un lien à définir Un tel lien reste à définir conjointement, tant pour ce qui est de son ampleur que de son mode de fonctionnement. Certaines balises peuvent être identifiées ici, notamment la nécessité que les organismes sentent un engagement de la part des collèges à les associer véritablement, sur une base continue, à des programmes de formation, à des projets et à des services, en respectant à la fois leurs

recommandations et leur spécificité. Ils ont besoin de savoir que la relation en est une de partenariat véritable plutôt que de caution de l'action des collèges. Et ceux-ci doivent pouvoir compter sur le respect, par les organismes, de leurs contraintes institutionnelles.

L'information Dans un premier temps, un travail conjoint d'information sur l'éducation des adultes en direction des minorités ethniques peut servir à établir des contacts formels. Ceux-ci existent déjà entre certains collèges et les organismes de leur milieu immédiat. Il faudrait songer à une concertation des collèges pour éviter de drainer trop d'énergies des organismes en leur demandant de travailler à l'information de collèges individuels. Celle à faire dans les médias ethniques pourrait être globale, quitte à fournir une documentation écrite ou des personnes-ressources pour l'information spécifique de chaque établissement.

La réciprocité Les organismes communautaires n'existent pas d'abord pour les fins de l'éducation des adultes dans les collèges, et le travail résultant de ce lien s'ajoute à leur mandat spécifique. Un partenariat véritable implique une réciprocité et les services offerts par les organismes doivent être reconnus comme des services professionnels. Les deux parties devront convenir de la façon de traduire cette réciprocité concrètement, par exemple, par des échanges de services. Certains collèges ont déjà une pratique en cette matière, notamment le collège de Rosemont dont le Service à la collectivité collabore étroitement avec ce milieu.

La collaboration entre les ordres d'enseignement

Pour l'enseignement du français Une collaboration s'avère nécessaire aussi avec le secondaire et l'université en ce qui a trait notamment aux cours de français. Nous l'avons dit, la confusion actuelle n'aide aucunement l'adulte allophone qui désire prendre un cours axé sur ses besoins. Des pourparlers s'imposent entre les différents ordres d'enseignement et avec les COFI pour une rationalisation de l'offre de cours et pour assurer une réponse adéquate à tous les besoins : rattrapage, mise à niveau, transition, français professionnel, etc.

Pour la formation La formation andragogique et interculturelle représente une nécessité pour le personnel enseignant des collèges, mais aussi pour celui des commissions scolaires et des COFI[63]. Des collaborations sont également à établir avec eux sur ce sujet, et aussi avec les universités, notamment avec les départements d'andragogie qui devraient pouvoir fournir un support dans ce domaine.

---

[63] Voir à ce sujet Monique Ouellette, *Former des adultes en milieu multiethnique*, et *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires.*

RECOMMANDATION 7

Afin d'assurer que l'éducation des adultes soit bien ancrée dans la réalité de la population des minorités ethniques, nous recommandons :

a) que les collèges explorent de nouvelles voies de collaboration avec les organismes communautaires pour faire connaître l'éducation des adultes offerte à ces populations et pour l'adapter à leurs besoins;

b) que les collèges et les organismes définissent ensemble les conditions pour rendre cette collaboration continue et réciproque;

c) que les différents ordres d'enseignement se concertent entre eux et avec les COFI dans le but d'offrir un programme cohérent et progressif d'enseignement du français;

d) que l'université soit mise à profit pour la formation du personnel des collèges à l'éducation des adultes.

Une politique interculturelle collégiale : un débat à faire

Un message clair

La question a été soulevée, dans un collège, à savoir s'il devait se donner une politique interculturelle; dans ce cas précis, la réponse a été négative, la faible composition multiethnique de la population ne posant pas de problème et le collège ne souhaitant pas soulever artificiellement des interrogations à ce sujet. D'autres collèges, par contre, ont déjà une politique interculturelle définie et affichée.

La nécessité d'une telle politique dépend du contexte de chaque collège et de chaque service d'éducation des adultes. Mais il importe que, dans chacun d'eux, le personnel et les étudiantes, les étudiants de toutes origines perçoivent un choix clair et fort des autorités de travailler dans une perspective interculturelle et de voir ce choix traduit dans l'éducation et les services. À terme, c'est une politique qui servira de message en ce sens.

Dans certains cas, elle pourra être élaborée puis mise en œuvre progressivement; dans d'autres, c'est l'élaboration même de la politique qui pourra être progressive et se faire à travers une série de lignes directrices qui aideront le personnel à adapter son travail dans une perspective interculturelle. Dans tous les cas, cependant, il est souhaitable que cette élaboration se fasse collectivement, par le personnel, des représentantes, des représentants des adultes inscrits dans les collèges et des syndicats, et les autorités compétentes.

Le personnel

Tel que défini, le projet ne nous amenait pas à analyser la composition des différentes catégories de personnel des collèges participants. Les cadres ont toutefois indiqué que, sauf au collège de Saint-Laurent, le personnel de leur établissement était très majoritairement blanc, francophone et *de vieille souche*. Par ailleurs, les représentantes, les représentants d'organismes asiatiques, en particulier, ont souligné combien un personnel multiethnique rendrait les collèges plus accueillants pour leur population adulte.

Un effort est à faire pour assurer une représentation équitable des minorités ethniques chez le personnel collégial, et ce, à tous les échelons de la structure. Il s'agit là, de toute évidence, d'un processus à long terme. De tels efforts ont été amorcés dans certains collèges et un travail important reste à faire pour trouver des candidates, des candidats chez les minorités ethniques. Ici encore, les organismes communautaires peuvent apporter un appui important.

L'éducation interculturelle

Nous avons insisté sur l'importance de situer la pédagogie et la formation du personnel dans une perspective interculturelle. L'interculturalisme ne doit pas être considéré comme un sujet de programme ou de cours : c'est toute l'éducation faite par les collèges auprès des adultes, tous les services qu'ils leur offrent qu'il faut situer dans cette perspective, dans cet esprit. L'interculturalisme touchera ainsi tant les adultes des minorités ethniques que ceux *de vieille souche* dans une formation commune.

La société québécoise elle-même devenant de plus en plus multiethnique, c'est par ailleurs l'ensemble de l'éducation des adultes dans les collèges qui doit s'adapter à cette réalité. La perspective interculturelle ne peut être limitée aux régions présentement les plus touchées mais bien s'étendre à tous les collèges s'ils veulent que leur éducation des adultes soit véritablement une réponse aux besoins des étudiantes, des étudiants et de la société.

Un support financier réaliste

S'adapter à la réalité multiethnique

La multiplicité des sources de financement de l'éducation des adultes entraîne une dépense d'énergie épuisante pour les services à cause de la diversité et parfois de la contradiction des critères et des exigences, et à cause des démarches nombreuses et souvent frustrantes qu'elle nécessite. Par exemple, le financement par le MESS des activités destinées aux adultes des minorités ethniques s'inscrit dans le cadre des clientèles dites «temporaires» et n'est jamais acquis.

L'ajustement du financement à la réalité multiculturelle désormais permanente de l'éducation des adultes s'impose avec urgence si l'on veut répondre aux défis identifiés par le ministère lui-même dans son opération de renouveau de l'enseignement collégial, notamment :

diversifier et adapter ses pratiques pédagogiques pour rejoindre des populations aux modes de fréquentation et aux profils personnels de plus en plus variés; assouplir et adapter ses pratiques et ses modes d'organisation pour servir adéquatement et équitablement le nombre croissant de demandeurs de formation continue;

intensifier ses engagements pour l'accès de tous à un fonds culturel large et riche et à une formation axée sur les compétences transférables[64].

La recherche effectuée en éducation des adultes par le Conseil supérieur de l'éducation, en 1991, souligne les difficultés créées par le mode de financement de ce secteur :

> Selon eux (le personnel), comment, en effet, planifier une formation adéquate et adaptée aux besoins de la population adulte quand on ne sait pas à quoi s'attendre d'une année à l'autre? On peut penser que de telles pratiques nuisent au dynamisme et à l'implication du personnel qui se voit aux prises avec des ajustements de dernière minute, sans possibilité véritable de s'attarder à penser ou à promouvoir des actions propices au développement et à l'amélioration de la formation et des services de l'éducation des adultes[65].

Donner aux collèges les moyens nécessaires

Il faut remplacer l'actuelle rigidité éparpillée par une rigueur constructive, avec un accent sur le développement plutôt que sur le contrôle. Le discours du MESS comme celui du MCCI invitent à l'adaptation et à l'ajustement des études aux populations multiethniques mais encore faut-il interpeller les bailleurs de fonds pour qu'ils prennent conscience de cette réalité. Il faut des gestes concrets du point de vue financier, une réaffectation des ressources, au besoin, ou une injection de ressources nouvelles. Les futurs développements dans le dossier fédéral-provincial de la formation de la main-d'œuvre sont susceptibles d'amener un nouveau partage des fonds; celui-ci devra aussi tenir compte de la réalité multiethnique dans les programes de formation professionnelle.

Les collèges ne pourront répondre à l'invitation d'adapter et d'ajuster les études aux populations multiethniques que si on leur en donne les moyens en espèces sonnantes et trébuchantes : des moyens pour rendre possibles en particulier les mesures transitoires, la recherche, la formation du personnel.

---

[64] Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, «L'enseignement collégial québécois : un renouveau nécessaire et réclamé», *Fine Pointe*, vol. 8, numéro spécial, avril 1993, p.13.

[65] Conseil supérieur de l'éducation, *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 149.

Recommandation 8

Afin que le choix de l'interculturel, promu par les gouvernements, puisse se traduire concrètement dans les collèges, nous recommandons que le financement de l'éducation des adultes soit revu de façon à prendre en considération la diversité ethnoculturelle des populations adultes et à encourager les efforts d'ajustement et d'adaptation de l'éducation des adultes collégiale à cette réalité.

Le mot de la fin

Le mot de la fin

L'ouverture

Une première photo Le rapport qui précède présente une photo de la situation actuelle des minorités ethniques en éducation des adultes dans les cinq collèges participants. En plus d'un profil socio-économique et scolaire des étudiantes, des étudiants déjà dans les cours, il dresse, grâce à la collaboration des organismes communautaires, un portrait des perceptions, des besoins et des attentes des adultes de ces minorités qui pourraient souhaiter venir au collège. Et avec le concours de certains des membres du personnel, un portrait de ces perceptions, besoins et attentes chez les différentes catégories de personnel des collèges. Les conclusions, les pistes de réflexion, de recherche, de travail et d'action, de même que les recommandations du dernier chapitre, indiquent des voies à suivre pour compléter la photo et bâtir l'album au cours des années qui viennent.

Une ouverture réelle Une constatation s'impose, au terme de cette recherche : c'est celle de l'existence, dans les services d'éducation des adultes des collèges, d'une ouverture réelle à la pluralité. D'ores et déjà, près de 20 p. cent de la population étudiante adulte vient des minorités ethniques; les membres du personnel rencontrés s'interrogent, multiplient les efforts pour comprendre et mieux servir les adultes de ces minorités et souhaitent de la formation et du perfectionnement pour y arriver. L'engagement des services des cinq collèges participants dans la recherche qui se termine après deux ans témoigne lui aussi de cette ouverture, de leur désir tant d'assurer la meilleure éducation possible aux adultes de toutes les cultures que de mieux faire connaître et apprécier la pluralité culturelle.

Des actions concrètes

Des mesures urgentes Mais un rapport comme celui-ci a peu de sens s'il n'est suivi d'actions concrètes, de mesures pour transformer la réalité que nous avons étudiée. Certaines de ces mesures s'imposent avec urgence : la révision et l'ajustement des cours de français de même que des programmes financés par Emploi et Immigration Canada doivent être entrepris et menés à terme rapidement si l'on veut répondre le plus adéquatement possible aux besoins d'apprentissage du français et d'accès au travail exprimés avec tant de force par les étudiantes, les étudiants et les organismes des minorités ethniques.

L'information sur l'éducation des adultes collégiale, à l'intention des adultes de ces minorités, représente une autre mesure urgente, cette fois pour atteindre les populations non rejointes et qui pourraient bénéficier de cette éducation. La collaboration assurée des organismes communautaires représente un atout majeur et les collèges auront intérêt à la mettre à profit dans les plus brefs délais s'ils veulent garder la crédibilité que leur a apportée l'opération de consultation faite dans le cadre de cette recherche.

Des recherches

Nous avons signalé, au chapitre 4 en particulier, un certain nombre de sujets qui devraient faire l'objet de recherches plus poussées. Dans un premier temps, la recherche devrait permettre de compléter le portrait actuel en établissant celui des perceptions, des besoins et des attentes des étudiantes, des étudiants adultes *de vieille souche*, de façon à mieux connaître et comprendre le contexte global dans lequel étudient les adultes des minorités ethniques et savoir si l'ouverture que nous avons rencontrée se retrouve aussi chez leurs collègues *de vieille souche*.

Par ailleurs, la composition ethnique du personnel actuel devrait être examinée. Des organismes des minorités ethniques ont insisté sur l'importance, pour les adultes de leurs communautés, de retrouver des personnes de même culture qu'eux pour se sentir mieux accueillis. Des données ne semblent pas avoir été compilées sur les différentes catégories de personnel. Une recherche sur la question permettrait de déterminer les mesures à prendre pour assurer, à terme, que leur composition reflète celle de l'ensemble de la société québécoise.

La priorité

La formation du personnel

Il ne fait aucun doute, cependant, que la priorité majeure doit être accordée à la formation du personnel des collèges. Dans les pages qui précèdent, nous avons signalé à plusieurs reprises l'importance de la formation en ce qui à trait tant à l'éducation des adultes qu'à l'interculturel même.

Il est illusoire de penser que la transition de l'enseignement aux jeunes vers l'éducation des adultes puisse s'effectuer sans préparation particulière, sans que les formatrices, les formateurs, comme les personnels professionnel, de soutien ou cadre, n'aient à être outillés pour comprendre les conditions particulières d'études, de travail et de vie des adultes. L'économie de cette formation ou de ce perfectionnement, selon les cas, ne peut se faire que sur le dos des adultes eux-mêmes et entraîner de la frustration chez le personnel. Celui-ci a une expérience, des acquis, des pratiques sur lesquels il lui faut avoir l'occasion de réfléchir collectivement, avec des personnes-ressources qui l'aident à départager le bon du moins bon, à faire des choix à la lumière des acquis théoriques et pratiques d'autres milieux. Leur progrès avec les étudiantes, les étudiants adultes en dépend.

Et la formation interculturelle a fait l'objet de demandes répétées tout au cours de nos rencontres avec le personnel. Celui-ci est conscient des besoins, sans toujours bien les identifier. Mais il faudra que les collèges leur accordent une attention prioritaire et leur offrent des réponses rapidement s'ils veulent maintenir et même dépasser l'ouverture pour la transformer en réceptivité et en désir de changement au contact de valeurs nouvelles, de conceptions différentes de la vie.

Partir de la réalité

Comme la formation en éducation des adultes, la formation interculturelle devra être bâtie sur la réalité vécue par le personnel, sur les problèmes, les difficultés rencontrés et viser à répondre à ces problèmes, à ces difficultés en intégrant les acquis de la pratique. L'utilité, dans leur travail, des connaissances

acquises devra être évidente pour les personnes qui la suivront si on veut tabler sur les résultats positifs de cette formation plutôt que sur la coercition pour les amener à s'y inscrire. C'est une dynamique de la formation continue, axée sur la réalité du travail auprès des adultes de toutes les cultures, qu'il faut créer et entretenir.

L'interculturel comme projet

Une perspective globale

L'éducation des adultes dans les collèges ne deviendra pas interculturelle du seul fait de la formation du personnel ou même de mesures à prendre, de changements à apporter. C'est toute la perspective dans laquelle elle se situe qu'il faut repenser, modifier, adapter pour voir l'interculturel non comme une série de concessions envers une partie de la population adulte mais comme un renouvellement et un enrichissement à souhaiter, à rechercher et qu'il vaut la peine de travailler pour atteindre. Mais encore faudra-t-il que chacun des collèges cherche à comprendre ce qu'elle peut être et à la définir pour soi, à savoir comment la concrétiser chez lui. Cela implique un effort de réflexion, de formation et de recherche qu'il ne faut pas sous-estimer, non plus qu'il faut en sous-estimer les résultats : c'est la qualité de l'éducation, des adultes *de vieille souche* comme des minorités ethniques, qui s'en trouvera améliorée.

La pluralité dérange

La pluralité dérange, mais être éducatrice, éducateur c'est, au départ, accepter d'être dérangé, d'être interpellé pour apprendre en permanence. Elle force à remettre en question des valeurs, des normes, comme des attitudes et des comportements qui nous semblaient les plus efficaces, les plus logiques, et voilà que l'efficacité et la logique elles-mêmes sont contestées. Cette contestation est due, notamment, à l'importance des rapports interpersonnels que nous ramènent sans cesse des adultes de cultures dans lesquelles elle prime. Comment concilier les deux, comment être efficace tout en étant humain pour tous? La déstabilisation peut être source de richesse pour autant qu'on accepte de s'interroger et de chercher, avec ceux qui en sont l'occasion, à créer de nouveaux modèles. En d'autres mots, à opter pour le pluralisme.

Un début

Le projet qui se termine a permis une prise de conscience des collèges participants au sujet de la pluralité ethnique en éducation des adultes. C'est un début, et ils invitent les autres collèges à s'interroger avec eux, à partager le questionnement pour travailler ensemble à se donner un projet interculturel. L'heure est à la concertation entre collèges et avec les organismes publics et privés intéressés à mettre l'épaule à la roue pour faire avancer ce dossier dans les collèges comme dans la société. Si l'éducation des adultes se veut véritablement en lien avec le milieu et si elle doit répondre aux besoins de ce milieu, elle doit être au rendez-vous que lui propose le pluralisme.

ANNEXE A

La liste des personnes qui ont participé à la recherche

Comité d'orientation

Collège de Bois-de-Boulogne
Dumont, Suzanne (conseillère pédagogique)
Leblanc, Michel (directeur de l'éducation des adultes)

Collège Édouard-Montpetit
Bourgeois, Charles (directeur de l'éducation des adultes)
Prince, Hubert (conseiller pédagogique)

Collège de l'Outaouais
Moreau, Johanne (coordonnatrice de l'éducation des adultes)

Collège de Rosemont
Dubuc, Renée (conseillère pédagogique)
Tremblay, Daniel (coordonnateur de l'éducation des adultes)

Collège de Saint-Laurent
Boutin, Marcel (conseiller pédagogique)
Saint-Pierre, Louise (coordonnatrice de l'éducation des adultes)

Responsable de la recherche
Ouellette, Monique (consultante en éducation des adultes)

Comité d'encadrement scientifique

Collège de Bois-de-Boulogne
Dumont, Suzanne (conseillère pédagogique)
Leblanc, Michel (directeur de l'éducation des adultes)
Lemay, Denyse (conseillère pédagogique)

Responsable de la recherche
Ouellette, Monique (consultante en éducation des adultes)

Le stagiaire

Dominguez, Roge

Les organismes

Accueil liaison pour arrivants
Marchand, Emmanuelle

Association québécoise des organismes de coopération internationale - AQOCI
Sqalli, Jewad

Afrique au Féminin
Matumona, Augustine

Carrefour latino-américain de Montréal - CLAM
Altamirano, Pablo

Centre communautaire des femmes du Sud asiatique
Pillai, Christine Manuelle

Centre des femmes d'ici et d'ailleurs
Maya, Paulina

Centre d'études arabes et de développement - CEAD
Herro, Mouna

Centre de développement salvadorien
Serrano, Elias
Quintanilla, Ramon

Centre mexicain
Guerrero, Maricela

Centre multiethnique de Notre-Dame-de-Grâce
Lemaître, Nadine

Congrès hispanique du Canada
Alladio, Graciela

Maison d'Haïti
Villefranche, Marjorie

Maison internationale de la Rive-Sud
Blondeau, Dominique-Line

Service d'interprétariat et d'aide aux réfugiés indochinois - SIARI
N'Guyen, Phuoc Thi

Services à la famille chinoise du Grand Montréal
Hum, Queenie

Table de concertation des organismes multiculturels de l'Outaouais
Yang Va, Marc
Ouga, Paul
Charette, Jacques

Les étudiantes, les étudiants

Collège de Bois-de-Boulogne

Alzugaray, Elisabet
Ayad, Mouhamad
Cabrera, Dilma
Elisma, Paula
Gerges, Wafaa
Karnib, Azza
Mansouri, Nabil
Petko, Kossiov
Ramirez, Ernesto
Ridani, Abdul
Sleiman, Bernadette

Collège de Rosemont

Alexis, Patricia
Bejarano, Anna Dinora
Dominic, Marie Lévie
Ezzhaan, Abdeloiahed
Hernandez, Aristides C
Joseph, Lainé
O'Bas, Jean-Romel
Rios, Sylvio
Rodriguez, Sylvia
Samor, Marjorie

Collège de Saint-Laurent

Campiteli, Antonio
Jean, Féquière
Poindujour, Abel
Popa, Eugen
Saintune, Evens Pierre
Thurel, Péguy
Vartivarian, Parkev

Le personnel des collèges

Collège de Bois-de-Boulogne

CADRES :

Leblanc, Michel (éducation des adultes)
Malo, Pierre (approvisionnements et services)
Raymond, Nicole (services aux étudiantes, aux étudiants, registrariat)

FORMATRICES, FORMATEURS :

Beaumont, Claudette (biologie)
Boisrond, Frédéric (sociologie)
Bonenfant, Christine (français)
Campeau, Francine (français)
Cloutier, Raymond (mathématiques)
Courtois, Josée (micro-informatique)
Dubois, Denis (philosophie)
L'Écuyer, Christine (techniques de bureau)
Gontier, Rollande (techniques de bureau)
Goyette, Else (anglais langue seconde)
Groleau, Raymond (micro-informatique)
Marcotte, Danielle (français)
Pauzé, Hélène (techniques de bureau)

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Fortin, Louise (conseillère pédagogique, éducation des adultes)
Gauthier, Louise (aide pédagogique individuelle, éducation des adultes)
Larin, Pierre (conseiller pédagogique, éducation des adultes)
Martin, Réjeanne (services aux étudiantes, aux étudiants)

PERSONNEL DE SOUTIEN :

Campeau, Diane (bibliothèque)
Cuirot, Gisèle (registrariat)
Douaire, Line (éducation des adultes)
Ferland, Johanne (éducation des adultes)
Gendron, Chantal (éducation des adultes)
Gladu, Richard (bibliothèque)
Lapointe, Yvon (sécurité)
Richard, Louise (éducation des adultes)
Saint-Denis, Rosanne (registrariat)
Soucy, Marcel (cafétéria)
Tourangeau, Judith (registrariat)

Collège Édouard-Montpetit

CADRE :

Bourgeois, Charles (éducation des adultes)

FORMATRICES, FORMATEURS :

Bacon, Roger (construction, électronique)
Bérégoulenko-Sénécal, Irina (techniques de bureau)
Bourbonnais, Louise (psychologie)
Buguet-Melançon, Colette (français)
Chano, Pierre (techniques administratives)
Chung Wing, Tam Shee (électronique)
Déry, Pierrette (techniques de bureau)
Fréchette, Nathalie (psychologie)
Jacob, Diane (techniques de bureau)
Lachance, Marc (techniques administratives)
Lemoine, Richard (électronique)
Malenfant, Nicole (techniques de garde)

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Lalonde, Normand (aide pédagogique individuel, enseignement régulier)
Murchison, Anne (bibliothèque)

Collège de l'Outaouais

CADRE :

Maurice, Luc (services aux étudiantes, aux étudiants)

FORMATRICES, FORMATEURS :

Hug, Brenda (techniques infirmières)
Gavard, Gilles (informatique)

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Ouellet, Marie (aide pédagogique individuelle, éducation des adultes)

Collège de Rosemont

CADRES :

Desaulniers, Guy (registrariat)
Gonneville, Claude (vie étudiante)
Ostiguy, Serge (moyens didactiques)
Tremblay, Daniel (éducation des adultes)

FORMATRICES, FORMATEURS :

Beauchemin, Marielle (bureautique)
Beauséjour, Lise (anglais langue seconde)
Côté, Alain (techniques administratives)
Cousineau, Gérald (français)
Dauphin, Danielle (comptabilité)
Ménard, Geneviève (biologie)
Poirier, Francine (bureautique)
Thédrel, Marc (philosophie)

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Levasseur, Jocelyne (conseillère pédagogique, éducation des adultes)
Payette, Suzanne (aide pédagogique individuelle, éducation des adultes)

PERSONNEL DE SOUTIEN

Dignard, Liliane (bibliothèque)
Duplantis, Sylvie (éducation des adultes)
Jourdain, Aline (bibliothèque)
Leduc, Monique (éducation des adultes)
Leroux, Christian (bibliothèque)
Taillefer, Josée (éducation des adultes)
Théroux, Mireille (éducation des adultes)

Collège de Saint-Laurent

CADRES :

Denis, Patricia (éducation des adultes)
Saint-Pierre, Louise (éducation des adultes)

FORMATRICES, FORMATEURS :

Lalande, Yvon (culture et médias)
Mayer, Stéphane (français)
Melançon, Brian (français langue seconde)
Thibeault, Patrick (image-vidéo)
Turcotte, Céline (français langue seconde)
Vaillancourt, Pierre (français)

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Petitpas, Luce (aide pédagogique individuelle, éducation des adultes)

ANNEXE B

La méthodologie

LE VOLET 1 - Le recensement des populations étudiantes adultes

L'opération

Le cadre Le recensement de la population étudiante inscrite à l'éducation des adultes a été effectué dans les cinq collèges participant au projet. 5737 adultes ont répondu au questionnaire.

Le choix des collèges : la concentration... L'intérêt manifesté par le collège de Bois-de-Boulogne pour l'éducation interculturelle, tant chez les jeunes que chez les adultes, a motivé la décision de la consultante initiatrice du projet à lui en présenter la proposition. L'échantillon des collèges participants a été basé sur la concentration des étudiantes, des étudiants adultes de minorités ethniques qu'ils présentaient et le choix a été fait par le Comité d'encadrement scientifique. Un collège à forte concentration a été retenu (Saint-Laurent), deux à concentration moyenne (Bois-de-Boulogne et Rosemont), et deux à faible concentration (Édouard-Montpetit et Outaouais).

... la géographie Le choix tenait également compte de critères géographiques. Bien que les collèges de Bois-de-Boulogne et de Saint-Laurent étaient assez proches, la forte concentration de minorités ethniques chez ce dernier en faisait un choix presque obligatoire. Avec le collège de Rosemont, l'échantillon rencontrait la nécessité de dispersion à travers la ville même, et le collège Édouard-Montpetit, en banlieue, complétait l'échantillon montréalais.

Si les minorités ethniques sont davantage présentes à Montréal qu'en région, elles deviennent néanmoins de plus en plus importantes dans certaines villes, notamment à Hull. Le collège de l'Outaouais, déjà actif dans le dossier multiethnique, offrait une possibilité d'autant plus attrayante qu'une recherche antérieure faite par la consultante avait touché à la commission scolaire et au COFI de cette ville.

Le moment de la session L'opération a été menée au cours de la deuxième semaine de février 1992. À ce moment de la session, la période d'abandon du début de la session était passée et la plupart des adultes qui participeraient au recensement allaient vraisemblablement poursuivre leurs cours jusqu'à la fin. Il s'agissait donc du moment le plus représentatif de la session.

Cours crédités Après discussion au Comité d'orientation, il s'est avéré irréaliste de tenter de rejoindre l'ensemble de la population adulte dispersée dans des cours de nature et de durée trop diversifiées : cours crédités, formation sur mesure ou en entreprise, ateliers de fins de semaine, séminaires de deux ou trois jours, etc. Les cours crédités offraient quant à eux une certaine uniformité qui rendait l'analyse des données plus plausible.

La population

Le recensement a touché l'ensemble de la population inscrite à des cours crédités à l'éducation des adultes des collèges participants, dépassant ainsi l'objectif du projet qui visait spécifiquement les minorités ethniques. Les comités d'encadrement scientifique et d'orientation ont jugé imprudent de cibler trop clairement les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques : l'expérience montre que plusieurs d'entre eux ont tendance à vouloir se fondre dans l'anonymat du groupe plutôt que de faire ressortir leurs différences et refuseraient ainsi de se prêter à l'opération. En administrant le questionnaire à l'ensemble de la population de ces cours, on se trouvait à éviter cet écueil tout en obtenant des données susceptibles de permettre des comparaisons utiles.

Le questionnaire

Un questionnaire a été dressé qui comprend vingt-trois questions; elles sont d'ordre social (questions 1 à 8), scolaire (questions 9 à 19) et économique (questions 20 à 23). Élaboré d'abord par la consultante, il a été soumis au Comité d'encadrement scientifique pour commentaires, retravaillé par la consultante et soumis à nouveau à ce comité avant d'être acheminé au Comité d'orientation. Il y a été étudié à deux reprises avant d'être mis au point par la consultante. Ce processus avait pour but d'assurer qu'il soit bien adapté à la réalité des collèges et recueille toute l'information nécessaire à la recherche.

La procédure

Une lettre a été envoyée dès le début des cours aux formatrices, aux formateurs pour les informer du projet; ceux-ci en recevaient une seconde, la semaine précédant le recensement, qui leur annonçait l'opération elle-même. Les lettres étaient envoyées par les collèges eux-mêmes qui en adaptaient le texte de base à leur situation particulière.

Le questionnaire[1] a été distribué aux étudiantes, aux étudiants pendant un cours dans chacune des classes par la personne responsable de l'opération. Celle-ci, ou la formatrice, le formateur, supervisait l'opération à l'aide d'un *Guide de la formatrice, du formateur*, qui fournissait des explications claires sur chacune des questions de façon à pouvoir aider les étudiantes, les étudiants au besoin. Les questionnaires remplis étaient ensuite recueillis et acheminés au collège de Bois-de-Boulogne pour traitement.

Une feuille additionnelle, à l'intention de la personne qui administrait le questionnaire, servait à indiquer des renseignements sur la classe. Celle-ci n'a toutefois pas été remplie dans tous les cas, ce qui l'a rendue inutilisable.

Le nombre de questionnaires remplis

Le nombre de questionnaires remplis dans chacun des collèges est le suivant :

---

[1] On trouvera à l'annexe C un exemplaire du questionnaire de même que des autres documents afférents à la recherche auxquels nous faisons référence dans la présente annexe.

Collèges	Questionnaires
Hull	820
Saint-Laurent	894
Bois-de-Boulogne	1 122
Édouard-Montpetit	1 324
Rosemont	1 577
Total	5 737

Le traitement des données

L'informatique Le service d'informatique du collège de Bois-de-Boulogne a été chargé d'un premier traitement des réponses; il a fourni la liste des données brutes pour chacun des collèges et pour l'ensemble de la population recensée. Un second traitement a été effectué au collège de Saint-Laurent, par Marcel Boutin (membre du Comité d'orientation), à l'aide du programme SPSS, pour obtenir les données et les statistiques sur la base des variables de langue et de sexe pour chacune des questions.

Les variables retenues Les données ont été étudiées sur la base de ces deux variables; des croisements additionnels de réponses n'ont pas été retenus bien qu'ils auraient pu fournir des renseignements fort pertinents pour connaître la population adulte des minorités ethniques. De tels croisements n'entraient toutefois pas dans le cadre du présent projet.

«Minorités ethniques» : quel critère? ... Pour étudier les réponses fournies par les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques, il a fallu définir le critère d'identification de ces personnes, définir qui allait être considéré comme appartenant à une minorité ethnique, ce qui n'allait pas de soi. Trois critères étaient possibles : le pays de naissance, la première langue apprise et encore comprise, et le groupe ethnique d'identification (questions 3, 5 et 8).

... le pays de naissance? ... Le pays de naissance, s'il avait été choisi, n'aurait pas permis d'inclure les personnes nées ici de parents immigrants et élevées, donc, dans une culture autre que québécoise (ou canadienne ou acadienne) *de vieille souche*[2]. De plus, les personnes de cultures arménienne ou juive auraient été identifiées à des pays où leurs cultures ne sont pas nécessairement majoritaires.

... l'ethnie d'identification?... Le groupe ethnique auquel l'étudiante, l'étudiant s'identifie offrait une autre possibilité mais présentait aussi des inconvénients majeurs. Le critère est difficile à définir de façon objective, d'une part, et de l'autre, des étudiantes, des étudiants peuvent s'identifier à plusieurs groupes ethniques à la fois. On pouvait prévoir qu'un bon nombre d'entre eux s'identifieraient

[2] Nous utilisons cette expression faute de mieux : il s'agit des souches française et anglaise.

aux groupes majoritaires tout en étant nés à l'extérieur, en ayant une première langue autre que le français ou l'anglais, et surtout, en ayant une formation initiale dans des systèmes scolaires étrangers. L'objectif du recensement étant de connaître les populations étudiantes venant de minorités ethniques, il était important de ne pas gommer les différences culturelles et ce critère risquait de le faire.

... la première langue? Restait le critère de la première langue apprise et encore comprise, qui paraissait le plus important : si elle était l'une des deux langues du système scolaire québécois, la première langue apprise et encore comprise rendait l'enseignement collégial plus accessible et facilitait dans une mesure certaine l'apprentissage. Ce critère permettait de faire ressortir les données sur les étudiantes, les étudiants d'origine ethnique différente de celle de leur pays de naissance, tout en laissant par contre échapper ceux dont l'anglais ou le français était la première langue mais qui appartenaient à des groupes ethniques autres que canadiens, québécois ou acadien. Il s'agissait toutefois là d'un moindre mal.

Le sexe Il est important de savoir si des différences notables existaient entre les populations masculine et féminine : Sont-elles rejointes dans les mêmes proportions? Viennent-elles aux études pour les mêmes raisons? Ont-elles les mêmes conditions socio-économiques?

Les termes utilisés

Allophones et anglophones/francophones Les données ont donc été traitées selon ces deux variables : sexe et langue. Toutefois, la variable «langue» est regroupée en deux catégories, «allophones» et «anglophones/francophones», les limites de la présente recherche ne permettant pas de raffiner davantage l'analyse. Les deux langues ont été retenues, plutôt que seulement le français, parce que toutes deux sont des langues d'enseignement du système scolaire québécois.

Population allophone et population totale Certains tableaux montrent les données et les pourcentages pour la population allophone seulement et d'autres pour la population totale (ou d'ensemble), c'est-à-dire la première et le groupe anglophones/francophones. Il s'agit essentiellement de tableaux comparatifs qui offrent une meilleure possibilité de compréhension de la situation relative des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques.

Le questionnaire

Pays de naissance Cette désignation a été préférée à pays d'origine, qui peut porter à confusion : l'origine aurait-elle été immédiate (pays de transition) ou lointaine (pays de naissance)?

La liste de ces pays a été dressée sur la base des *Pays de naissance de la clientèle* adulte immigrante dans les commissions scolaires du Québec[3], et elle a été revue sur la base des connaissances de leur population étudiante par les membres des comités d'orientation et d'encadrement scientifique. Les étudiantes, les étudiants étaient invités à indiquer, à la question «autre», le nom de leur pays s'il ne figurait pas sur la liste.

Lieu de naissance des parents Cette information permet de savoir si les répondantes, les répondants sont ou non des Canadiennes, des Canadiens de première génération nés au pays, complétant ainsi l'information obtenue sur le pays de naissance.

Première langue La langue «apprise la première dans l'enfance et encore comprise», tel est le libellé de la question portant sur la langue maternelle; c'est aussi la définition qu'utilise Statistique Canada. La liste de ces langues est basée sur celle de l'étude mentionnée plus haut relativement aux pays de naissance[4]. Ici encore, les répondantes, les répondants étaient invités à indiquer leur langue si elle ne figurait pas sur la liste.

Groupe ethnique d'identification Les questions sur le pays de naissance et sur la langue laissent échapper la réalité ethnique, par exemple, des Arméniens et des Juifs. La question sur le groupe ethnique comble cette lacune et apporte une dimension additionnelle : le groupe ethnique auquel s'identifie l'adulte.

Scolarité complétée Cette question vise à indiquer la connaissance pratique de l'école au Canada et à savoir si les études ont été faites surtout ici ou surtout à l'extérieur. Ces données indiquent si ces personnes ont reçu leur formation, notamment leur formation initiale, dans des systèmes scolaires et culturels différents de ceux que leur offrent les collèges.

Temps de voyagement Le temps de voyagement pour assister aux cours s'ajoute aux heures de cours proprement dites et représente par conséquent un élément important de la vie étudiante des adultes. La question est posée de façon à ce que la répondante, le répondant tienne compte du temps qu'il met régulièrement à voyager, d'où qu'il parte et où qu'il aille après son cours : domicile, travail ou autre.

Raisons des études collégiales Les réponses proposées sont celles généralement fournies par les adultes pour justifier leur retour aux études. La question 13 permet de choisir plusieurs raisons, montrant ainsi celles qui sont le plus souvent évoquées, alors que la question 14 demande le choix le plus important.

---

[3] Monique Ouellette, *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires*, p. 39, Tableau 1.

[4] *Ibid.*, p. 40, Tableau 2.

Diplôme visé Le projet scolaire des étudiantes, des étudiants peut être identifié par le biais de cette question : projet au collège et projet pour l'avenir.

Compétence en français La question porte tant sur le français écrit que sur le français parlé et touche autant la compréhension que l'utilisation de la langue. Son objectif est d'avoir un aperçu de l'évaluation faite par l'adulte lui-même de cette compétence, non d'en établir la mesure objective, ce qui aurait dépassé de beaucoup le cadre de ce projet.

Situation sur le marché du travail Cette question vise à savoir si l'étudiante, l'étudiant est actif sur le marché du travail ou non, et dans quelle mesure.

Les données

Les nombres Dans l'ensemble, 5737 personnes ont répondu au questionnaire, dont 1196 sont des allophones au sens où nous l'entendions plus haut.

Ces nombres sont relativement faibles et les statistiques auxquelles ils donnent lieu sont parfois minimes. Les pourcentages ont été arrondis et certains totaux de pourcentages partiels dépassent ainsi parfois légèrement les 100 % ou sont légèrement inférieurs. Le calcul des pourcentages ne tient pas compte des réponses non valides. Les pourcentages cumulatifs ont été établis en additionnant les données et non les pourcentages individuels, d'où une légère différence occasionnelle avec ceux-ci.

Tableaux et graphiques Le rapport présente quarante-trois tableaux et trois graphiques. Douze des tableaux comptent une seule variable, seize en comptent deux, quatorze en comptent trois et un dernier en compte quatre. Deux graphiques présentent deux variables chacun et un autre en présente trois.

Variations Les nombres totaux de réponses varient d'un tableau à l'autre parce que nous n'avons pas tenu compte, dans nos calculs, des réponses non valides. D'autre part, dans les tableaux à deux variables et plus, toutes les personnes n'ayant pas nécessairement répondu à toutes les questions, les non-réponses à l'une ou à l'autre des questions s'éliminent automatiquement.

Objectif ultérieur Cette opération de recensement a été la première à se faire auprès des étudiantes, des étudiants inscrits à l'éducation des adultes. Elle servait à valider le questionnaire et à indiquer les remaniements nécessaires pour utilisation ultérieure, de façon à permettre des études longitudinales de cette population.

Le volet 2 - Les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques

L'objectif

Comme son titre l'indique, ce volet visait à connaître les perceptions, les besoins et les attentes des minorités ethniques vis-à-vis de l'éducation des adultes dans les collèges par le biais d'une série de rencontres avec des organismes et d'étudiantes, d'étudiants de ces minorités inscrits à l'éducation des adultes dans les collèges participants.

Le moment

Bien que ce volet de la recherche ait été le deuxième, dans le projet original, il a été effectué au printemps de 1993, soit après le troisième volet. Les perceptions, les besoins et les attentes du personnel des collèges étaient donc connus au moment où nous nous sommes penchés sur ceux des minorités ethniques. Une explication de cette situation est présentée plus loin.

Les organismes

Le nombre de rencontres

Le deuxième volet s'est déroulé au printemps de 1993. Une série de six rencontres ont eu lieu avec des groupes de représentantes, de représentants de quinze organismes ethniques ou multiethniques des régions de Montréal et de Hull. Des conseillères de COFI ayant manifesté leur intérêt pour ce volet, une rencontre a également été tenue avec elles. Deux personnes sont venues à titre individuel à la rencontre avec les organismes des communautés arabes.

La septième rencontre d'organismes prévue n'a pu avoir lieu faute de participantes, de participants. Il s'agit de celle qui aurait regroupé des représentantes, des représentants de communautés européennes (Bulgarie, Espagne, Hongrie, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Tchécoslovaquie, ex-URSS et Yougoslavie) et des communautés juive et arménienne. Aucun des organismes pressentis ne s'est présenté à la rencontre.

Les critères de sélection des communautés

Les communautés représentées avaient été choisies essentiellement sur la base de celles déjà représentées à l'éducation des adultes dans les collèges, telles qu'identifiées dans le volet 1 de la recherche. Ont été retenues celles qui comptaient cinq étudiantes, étudiants ou plus lors du recensement. La communauté yougoslave a été ajoutée à cause de la conjoncture spéciale qui entraînait une arrivée importante de leurs membres.

La sélection des organismes

Les critères qui ont présidé à la sélection des organismes proprement dits avaient trait à l'intérêt manifesté pour des questions d'éducation et la reconnaissance de l'organisme par

son milieu; les organismes engagés dans des actions politiques partisanes étaient exclus. Leur choix s'est fait sur la base des listes d'organismes fournies par les collèges participants et avec lesquels ils étaient en contact, et à partir de la connaissance personnelle de ces organismes de la consultante responsable de la recherche.

Par ailleurs, celle-ci a présenté le projet au cours d'une rencontre d'organismes des communautés culturelles intéressés à des questions d'éducation organisée par le MCCI. Des représentantes, des représentants d'organismes ont signalé leur désir de prendre part aux rencontres annoncées, comme l'ont fait également des conseillères pédagogiques de COFI. Une liste des groupes de femmes immigrantes et un répertoire des associations ethniques de la région de Montréal, fournis par le MCCI, ont servi à identifier certains groupes.

À Hull, le collège a invité la Table de concertation multiculturelle de l'Outaouais à la rencontre des groupes de cette région. La plupart des organisations ethniques de l'Outaouais ont participé à cette Table qui se trouvait être l'organisme le plus représentatif pour les besoins de notre projet.

Les communautés arabes étant organisées à divers degrés et, parfois, surtout autour de problèmes spécifiques, des organismes nous ont conseillé d'inviter à titre individuel deux personnes particulièrement au fait des besoins éducatifs de leurs communautés, soit la communauté libanaise et la communauté algérienne pour lesquelles il nous était difficile de trouver des représentantes, des représentants de groupes organisés.

Des organismes de femmes des minorités ethniques ont également été invités. Si les organismes communautaires pouvaient présenter leurs propres points de vue au sujet de ces femmes relativement à l'éducation des adultes collégiale, nous jugions nécessaire d'obtenir celui des organismes qui les regroupent spécifiquement et qui ont mandat de parler en leur nom.

Les convocations La consultante a d'abord communiqué avec les organismes retenus pour les informer de la recherche et leur demander s'ils étaient intéressés à participer à une rencontre. À ceux qui répondaient par l'affirmative, une lettre d'invitation était envoyée, à laquelle étaient joints un résumé du projet de même qu'un document intitulé *Proposition de questions* et qui devait leur servir à préparer la rencontre. Un rappel téléphonique était fait ensuite par la consultante, puis un second, par le stagiaire[5]. Notons que plusieurs organismes se sont dits intéressés mais auraient eu besoin d'être avisés de la rencontre plusieurs semaines à l'avance pour pouvoir libérer une personne et la déléguer. Les rencontres elles-mêmes se sont tenues aux collèges de Bois-de-Boulogne et de Rosemont.

Les questions La proposition de questions comportait quatre thèmes : les perceptions, les besoins, les attentes et les priorités. Un paragra-

[5] À ce stade-ci, M. Roger Dominguez s'est joint à la recherche à titre de stagiaire dans le cadre du cours donné par la consultante au programme de Certificat d'intervention en milieu multiethnique de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

phe de présentation situait le thème et des questions étaient ensuite proposées. Les organismes étaient libres d'ajouter des questions qui leur semblaient pertinentes ou de ne pas répondre à celles qui leur paraissaient moins importantes.

Celles proposées avaient pour but d'identifier les difficultés, les obstacles, les problèmes qui se posent aux adultes des minorités ethniques, ou étaient perçus comme tels relativement à l'éducation des adultes dans les collèges; d'identifier les besoins de formation et les mesures ou les modifications souhaitées dans les services ou les cours eux-mêmes pour rendre cette formation plus accessible et adaptée; et de déterminer les besoins les plus urgents et les attentes jugées prioritaires par les organismes.

Le déroulement Six rencontres ont eu lieu, regroupant quinze organismes de même que la Table de concertation multiculturelle de l'Outaouais; une septième regroupait les conseillères pédagogiques du Service d'intégration linguistique du MCCI (COFI). En tout, vingt-sept personnes ont pris part aux discussions. Les rencontres duraient quelque deux heures chacune; elles étaient animées par la consultante et suivaient, dans ses grandes lignes, la *Proposition de questions,* sans toutefois que ce document ne serve de cadre rigide. Une synthèse était ensuite faite par le stagiaire et l'analyse des données a été effectuée par la consultante.

Les étudiantes, les étudiants

Leur sélection Des rencontres étaient prévues avec des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques pour obtenir leur point de vue sur l'éducation des adultes à laquelle ils étaient inscrits. Chacun des collèges choisissait, soit une classe spécifique, soit des étudiantes, des étudiants individuels, appartenant à des minorités ethniques et répartis dans plusieurs cours. Le choix des services d'éducation des adultes était basé sur leur connaissance des individus et de leur capacité à exprimer des points de vue articulés sur le sujet des rencontres.

Le déroulement Des étudiantes, des étudiants ont été rencontrés aux collèges de Bois-de-Boulogne, de Rosemont et de Saint-Laurent; ils étaient inscrits à des cours de français langue seconde, de comptabilité informatisée, d'informatique, de bureautique, de gestion administrative et en formation générale. Ils étaient invités par leur collège, directement. En tout, vingt-huit personnes, originaires de douze pays, ont pris part à ces rencontres qui duraient deux heures et étaient animées par la consultante assistée du stagiaire. Les questions posées étaient les mêmes que celles posées aux organismes mais se référaient à l'expérience concrète des étudiantes, des étudiants; il était également possible aux participantes, aux participants de soulever leurs propres questions. Ici encore, une synthèse était faite par le stagiaire et l'analyse des données a été effectuée par la consultante.

Le rapport Le chapitre 2 reprend l'essentiel des propos tenus au cours des rencontres tant avec les organismes qu'avec les étudiantes, les étudiants et les présente selon les thèmes principaux soulevés par la recherche comme par

les participantes, les participants. Les perceptions sont d'abord présentées, puis les suggestions de mesures. L'analyse de la consultante suit; elle est basée à la fois sur les conceptions de l'éducation des adultes et de l'interculturel expliquées au début du rapport et sur la connaissance de la consultante et du Comité d'orientation de la situation de l'éducation des adultes dans les collèges.

Le volet 3 - Les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel des collèges

L'objectif

Ce volet visait à connaître les perceptions, les besoins et les attentes des différentes catégories de personnel qui se trouvaient en contact direct avec des étudiantes, des étudiants adultes des minorités ethniques dans les cinq collèges participants. Ici encore, une série de rencontres collectives avec chaque catégorie de personnel était prévue pour atteindre cet objectif.

Le nombre de rencontres

Dix rencontres ont été tenues avec les personnels cadre, professionnel, enseignant et de soutien des collèges; elles regroupaient en tout quatre-vingts personnes. Chaque catégorie de personnel était rencontrée séparément, sauf dans le cas du collège de l'Outaouais où les personnels enseignant, professionnel et cadre ont été rencontrés ensemble.

Quatre rencontres se sont tenues avec les formatrices, les formateurs de chacun des quatre autres collèges dans leur propre établissement. Deux rencontres ont eu lieu avec le personnel de soutien (Bois-de-Boulogne et Rosemont) et une autre regroupait des membres du personnel professionnel des quatre collèges de la région de Montréal. Les cadres des collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit et de Saint-Laurent ont assisté à une rencontre commune et ceux de Rosemont ont été rencontrés séparément, n'ayant pu assister à la première, faute de disponibilité.

La sélection

Le personnel était invité en fonction de son rapport avec les étudiantes, les étudiants adultes des minorités ethniques plutôt qu'en fonction de son rattachement au Service de l'éducation des adultes de son établissement. Ainsi, des personnes rattachées à la bibliothèque, à la cafétéria, à la vie étudiante, au registrariat, etc., qui sont des entités distinctes du Service de l'éducation des adultes, étaient invitées si elles recevaient des étudiantes, des étudiants adultes dans leur service. Les formatrices, les formateurs pouvaient être rattachés à l'éducation des adultes ou à l'enseignement régulier, mais devaient, dans ce dernier cas, enseigner aussi à l'éducation des adultes.

L'invitation

L'invitation faite au personnel de venir aux rencontres était nominale dans certains cas : les cadres, les personnels profes-

sionnel et de soutien ont ainsi été invités personnellement par leur responsable de l'éducation des adultes de leur collège à participer aux rencontres. Une lettre spécifique à chaque catégorie de personnel était envoyée. Pour les formatrices, les formateurs, la lettre a été envoyée par le Service de l'éducation des adultes, dans un premier temps, annonçant la rencontre dans leur collège respectif, et un certain nombre d'entre eux ont ensuite reçu un appel téléphonique les incitant à y venir. Ces personnes ont été ciblées par le service pour leur sensibilité particulière à la question multiethnique, les problèmes qu'elles avaient rencontrés ou rencontraient dans ce domaine, ou encore du fait du nombre important de personnes de minorités ethniques dans leurs cours.

Les questions Des grilles de questions ont été préparées pour chaque catégorie de personnel, tenant compte de leurs tâches et de leur situation spécifiques. Ces grilles étaient semi-ouvertes de façon à offrir un cadre de discussion tout en permettant aux participantes, aux participants de soulever des questions additionnelles pertinentes à leur expérience. Une synthèse de chacune de ces grilles était incluse ou jointe aux lettres d'invitation envoyées au personnel.

Les questions portaient sur les acquis et les difficultés relatifs à l'éducation et aux services offerts, sur les acquis et les difficultés quant aux attitudes et aux comportements des adultes des minorités ethniques, des participantes, des participants aux rencontres et de leurs collègues. Les participantes, les participants étaient ensuite invités à faire part de leurs souhaits quant aux changements et aux ajustements à apporter pour améliorer la situation, et à indiquer leurs besoins de formation et de perfectionnement. La dernière question avait trait à leur réaction globale à la réalité multiethnique de leur collège, bilan, en quelque sorte, de ce que leur apporte le fait de travailler dans un tel milieu.

Le déroulement Les lettres annonçaient la présence de huit à dix personnes; dans certains collèges, la participation était beaucoup plus nombreuse. Ce fut le cas des rencontres de formatrices, de formateurs aux collèges de Bois-de-Boulogne et Édouard-Montpetit, de même que celle du personnel de soutien de Bois-de-Boulogne.

Les rencontres étaient animées par la consultante et duraient deux heures. Dans le cas des formatrices, des formateurs, un buffet était offert à la fin de la rencontre, d'une part parce que les rencontres se tenant juste avant leur cours ils n'auraient pas eu le temps de prendre leur repas du soir avant d'entrer en classe, et d'autre part pour permettre un échange plus informel avec la consultante. Nous faisions l'hypothèse que cet échange permettrait d'ajouter des éléments significatifs à la rencontre; elle s'est avérée juste, des commentaires et des questions nouvelles ayant été soulevés pendant ce repas.

Les grilles de questions servaient, ici encore, de cadre souple plutôt que de questionnaire rigide. La consultante ouvrait la rencontre avec une question d'ordre général et laissait les réponses ou les commentaires des participantes, des participants guider le déroulement tout en s'assurant que les questions de la grille étaient soulevées, que ce soit par elle-même ou par le groupe.

Le rapport

Les données recueillies font l'objet du chapitre 3 du présent rapport. Elles ont été consignées par écrit à partir des enregistrements des rencontres, regroupées sous les questions de la grille, puis par thèmes pour chacune des catégories de personnel et, enfin, pour l'ensemble. Le rapport les présente par thèmes pour l'ensemble du personnel plutôt que pour chaque catégorie, ce qui évite les répétitions inutiles et offre une meilleure vue d'ensemble.

Le rapport présente donc les perceptions synthétisées par thèmes et pour chaque thème, et une analyse des perceptions suit. Celle-ci est faite selon la perspective andragogique et interculturelle développée dans la présentation du rapport. Ici encore, la connaissance de la consultante et du Comité d'orientation au sujet de la situation de l'éducation des adultes dans les collèges est intervenue pour à la fois assurer une meilleure compréhension des données et de l'analyse et pour enrichir cette analyse.

ANNEXE C

Les documents afférents

VOLET 1

MODÈLE DE LETTRE

ENTÊTE DU COLLÈGE

Date (semaine du 27 janvier 1992)

Aux formatrices et aux formateurs d'adultes.

Objet : Connaissance de la population étudiante adulte du collège

Madame,
Monsieur,

Les Services d'éducation des adultes des collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, de l'Outaouais, de Rosemont et de Saint-Laurent sont engagés dans une recherche-action qui vise à mieux connaître la population adulte présente dans leurs cours afin d'ajuster leurs services à ses besoins et à sa réalité. Dans le cadre de ce projet, nous inviterons sous peu vos étudiantes et vos étudiants à remplir un questionnaire et nous solliciterons votre collaboration à cette fin.

Vous comprendrez d'emblée l'importance de cette opération qui permettra aux collèges concernés d'avoir une information aussi inédite que nécessaire sur leur population étudiante adulte. Les données ainsi recueillies leur fourniront un portrait détaillé de cette population de même qu'un aperçu des besoins et des problèmes qu'elle rencontre.

Nous vous annoncerons à l'avance les dates de l'administration de ce questionnaire afin que vous puissiez le prévoir à votre horaire de cours et vous fournirons des renseignements plus détaillés à son sujet.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Le directeur, la directrice de l'éducation des adultes,

(signature)

MODÈLE DE LETTRE

ENTÊTE DU COLLÈGE

Date (une semaine avant l'administration du questionnaire)

Aux formatrices et aux formateurs d'adultes.

Objet : Connaissance de la population étudiante adulte du collège

Madame,
Monsieur,

Tel que nous vous l'avons annoncé au début de la session, le Service d'éducation des adultes souhaite administrer un questionnaire à ses étudiantes et à ses étudiants et vous demande votre collaboration à cette fin.

Ce questionnaire comporte des questions d'ordre socio-économique, scolaire et personnel (origine ethnique et culturelle). Il est accompagné d'une Guide explicatif qui fournit les explications qui peuvent s'avérer nécessaires et ce, pour chaque question.

Un membre du service (direction concernée : service aux étudiants?) visitera votre classe la semaine prochaine pour administrer le questionnaire; l'opération prendra en tout de vingt à trente minutes.

OU : Nous vous demanderons d'administrer le questionnaire à vos étudiantes, vos étudiants, la semaine prochaine; l'opération prendra en tout de vingt à trente minutes.

L'éducation des adultes se veut basée sur les besoins des étudiantes et des étudiants. Cette opération nous aidera à mieux connaître leurs besoins pour que les cours, mais aussi les différents services du collège y répondent de façon adéquate. Il va sans dire que le personnel de formation sera tenu au courant des résultats de la recherche dans laquelle elle s'insère.

Nous comptons sur vous pour mener à bien cette partie de la recherche et vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Le directeur, la directrice de l'éducation des adultes.

(signature)

VOLET 2

ENTÊTE DU COLLÈGE

Montréal, le .... avril 1993.

Nom de la personne responsable
Nom de l'organisme
adresse
code postal

Objet : Consultation des organismes ethnoculturels sur
l'ÉDUCATION DES ADULTES dans les collèges publics francophones

Madame,
Monsieur,

Afin de rendre leurs services plus accessibles aux adultes des minorités ethnoculturelles et adaptés à leur réalité, les services de l'éducation des adultes de cinq collèges mènent depuis un an un projet de recherche-action qui vise à mieux connaître ces adultes et leurs besoins éducatifs. Le projet est parrainé par le Collège de Bois-de-Boulogne; un texte ci-joint en présente un bref résumé.

Un volet de la recherche-action porte sur les **perceptions, les besoins et les attentes des adultes des minorités ethnoculturelles relativement à l'éducation des adultes dans les collèges publics (appelés aussi cégeps*) francophones**. Il se réalise par le biais d'une consultation d'organisations ethniques et multiethniques susceptibles de nous renseigner à ce sujet et de nous présenter des suggestions d'action pour ajuster les services éducatifs à la réalité multiethnique de notre société. Cette consultation devrait également permettre d'établir une jonction pour garder les collèges en contact régulier avec les organismes ethniques et ainsi mieux assurer cet ajustement de leurs services à la réalité de ces populations adultes.

C'est dans ce cadre que nous souhaitons vous inviter à une rencontre d'organismes travaillant avec les populations québécoises venues d'ailleurs. Des propositions de questions à discuter sont jointes à cette lettre pour vous faciliter la préparation de la rencontre; vous aurez la possibilité d'ajouter d'autres sujets qui pourraient vous intéresser.

Il faut noter que c'est bien **d'éducation des adultes** (et non des jeunes) qu'il sera question, le projet étant limité à ce secteur des collèges. Et c'est en tant qu'établissements qui offrent des services éducatifs qu'ils veulent connaître votre point de vue, non en tant que bailleurs de fonds éventuels d'activités extérieures, ce qui n'entre pas dans leur mandat.

---

* Cégeps : collèges d'enseignement général et professionnel.

La rencontre se tiendra le ..... 1993, de ..... heures à ..... heures, à (l'endroit). Un montant forfaitaire de .... a été prévu pour les organismes présents qui devront encourir des frais pour participer à la rencontre.

Nous croyons sincèrement que cette consultation, qui vous associe à notre effort pour revoir nos services éducatifs dans une perspective interculturelle, apportera une contribution des plus précieuses en vue d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs des adultes, quelle que soit leur appartenance ethnoculturelle.

Espérant que vous pourrez vous joindre à nous, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

La responsable du projet,

Monique Ouellette
Consultante en éducation des adultes

CONSULTATION SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES
ET LES MINORITÉS ETHNOCULTURELLES
DANS LES COLLÈGES PUBLICS FRANCOPHONES

Le (jour), (date) 1993
à ... heures
(endroit)

S.V.P. AVISER DE VOTRE PRÉSENCE
MADAME MONIQUE OUELLETTE
AU (514) 967-5021

L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LES MINORITÉS ETHNIQUES AU COLLÉGIAL

Ce projet de recherche-action vise à connaître la situation actuelle en ce qui a trait aux minorités ethniques en éducation des adultes dans les collèges publics francophones, en vue d'assurer le meilleur service éducatif possible aux adultes de ces minorités. Parrainé par le Collège de Bois-de-Boulogne, il est mené conjointement avec quatre autres collèges : Édouard-Montpetit, Outaouais, Rosemont et Saint-Laurent. Il comporte quatre volets :

VOLET 1 : **Recensement de la population étudiante adulte dans les collèges participants**, effectué en février 1992. Le rapport montre que le cinquième, environ, des personnes inscrites aux cours crédités de l'éducation des adultes de ces collèges proviennent de minorités ethnoculturelles. Il offre des données sociales, économiques et scolaires sur cette population et établit de nombreuses comparaisons avec la population *de souche*. L'opération a servi à valider le questionnaire qui pourra être utilisé à l'avenir de façon à pouvoir effectuer des études longitudinales (sur plusieurs années) sur ces populations.

VOLET 2 : **Perceptions, besoins et attentes des minorités ethniques** au sujet de l'éducation des adultes dans les collèges. Une consultation sera effectuée auprès d'organismes représentant les minorités ethniques les plus présentes au Québec et dans les collèges, pour connaître ces perceptions, besoins et attentes. On cherchera également à établir un lien entre ces organismes et les collèges de façon à permettre des échanges réguliers entre les deux.

VOLET 3 : **Perceptions, besoins et attentes des personnels des collèges.** Des rencontres ont eu lieu avec les personnels de formation, professionnels, de soutien et cadre dans les cinq collèges participants pour connaître leurs perceptions, besoins et attentes relativement à l'aspect de plus en plus multiethnique de leurs établissements. Ces rencontres se sont déroulées à l'automne et en janvier; les données recueillies sont en voie d'analyse.

VOLET 4 : **Conclusions et recommandations.** Les conclusions seront tirées des trois premiers volets afin de présenter des recommandations d'action aux personnes, aux organismes et aux institutions qui peuvent influencer la situation de l'éducation des adultes dans les collèges publics francophones pour les minorités ethniques.

Pour des renseignements additionnels
s'adresser à la responsable du projet pour le Collège de Bois-de-Boulogne
Madame Monique Ouellette, consultante en éducation des adultes,
au (514) 967-5021

Les perceptions

Parler des minorités ethnoculturelles, c'est nécessairement parler d'abord de personnes nées ailleurs et venues ici plus ou moins récemment; mais c'est aussi parler des Québécoises, des Québécois de 2e et de 3e générations qui ont gardé certains aspects de la culture d'origine de leurs parents et grands-parents immigrants. Ces populations représentent actuellement quelque 20% de la population adulte des collèges et pourraient être plus nombreuses.

1. Les adultes des minorités ethnoculturelles connaissent-ils les services éducatifs qui leurs sont offerts par les collèges publics francophones?

2. Si oui, comment les perçoivent-ils? Les jugent-ils accessibles? Pourquoi?

3. Se sentent-ils en mesure d'en profiter? Pourquoi?

4. Quels problèmes rencontrent les personnes qui voudraient les utiliser*? Quels sont les obstacles à l'utilisation des services? Pourquoi?

Les besoins

L'éducation des adultes des collèges a pour mandat de répondre aux besoins des étudiantes, des étudiants de toutes origines. Ces besoins peuvent provenir de difficultés qu'ont les adultes eux-mêmes, ou de difficultés posées par la société québécoise.

5. À quels problèmes les adultes des minorités ethnoculturelles font-ils face du fait de ne pas avoir une scolarité collégiale?

6. Quels obstacles rencontrent-ils dans leur travail ou leur recherche de travail et qui pourraient être surmontés avec une scolarité collégiale?

7. Comment une formation collégiale pourrait-elle combler des besoins dans d'autres secteurs d'activité?

8. Quels problèmes les femmes des minorités ethnoculturelles rencontrent-elles du fait de ne pas avoir de scolarité collégiale?

---

* Des rencontres auront également lieu avec des étudiantes, des étudiants de minorités ethnoculturelles présentement dans les collèges.

Les attentes

Les collèges veulent prendre des mesures pour répondre à ces besoins, et ils veulent le faire en collaboration avec les organismes des minorités ethnoculturelles. Ils veulent mieux connaître, sur une base régulière, les attentes des Québécoises, des Québécois de ces groupes ethnoculturels afin de mieux y répondre.

9. Quelles mesures souhaiteriez-vous voir les collèges adopter pour rejoindre les besoins des adultes des minorités ethnoculturelles? (ex. comment mieux faire connaître leurs services? quels cours ou quels programmes offrir? quels services mettre sur pied?)

10. Qu'est-ce qui devrait être modifié dans la façon dont les collèges offrent des services éducatifs aux adultes (exemples : les cours, les programmes, les horaires, les méthodes pédagogiques)?

11. Comment créer un lien entre les services d'éducation des adultes des collèges et les organismes des minorités ethnoculturelles?

Les priorités

Il va sans dire que, même avec les meilleures intentions du monde, les collèges ne pourront répondre immédiatement à tous les besoins, aplanir toutes les difficultés, éliminer tous les obstacles pour rendre leurs services accessibles aux minorités ethnoculturelles et les adapter à leur réalité.

12. Selon vous, à quels besoins est-il le plus urgent que les services d'éducation des adultes des collèges répondent?

13. Parmi les attentes que vous souhaitez voir combler, lesquelles jugez-vous prioritaires?

MODÈLE DE LETTRE AUX FORMATRICES, AUX FORMATEURS

ENTÊTE DU COLLÈGE

Le ... avril 1992.

Aux formatrices et aux formateurs d'adultes

De la Directrice, du Directeur de l'éducation des adultes

Objet : Projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial*

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre du projet mentionné en objet, nous vous invitons à participer à une rencontre de formatrices, de formateurs d'adultes du Collège dans le but d'identifier les acquis et les problèmes que vous rencontrez dans les classes multiethniques et d'échanger sur eux pour connaître les avantages et les désavantages de la multiethnicité dans vos classes, les points forts et les points faibles des classes mutiethniques, etc.

Le recensement de la population étudiante adulte, qui a eu lieu en février, s'insère en partie dans ce projet. Les données recueillies nous permettront de connaître la population adulte en général, et de connaître aussi de façon plus précise celle qui provient des minorités ethniques, avec ses caractéristiques socio-économiques et scolaires propres.

Le deuxième volet du projet, auquel nous vous invitons aujourd'hui à participer, vise à connaître vos perceptions, vos attentes et vos besoins relativement à cette réalité assez nouvelle que représente la multiethnicité des classes d'adultes dans les collèges. Il rejoindra également les autres personnels du collège à travers d'autres rencontres qui leur seront spécifiquement destinées. Le but de ce projet est de mieux connaître la réalité de l'éducation des adultes en milieu multiethnique afin d'améliorer le service éducatif offert à la population adulte des collèges.

Une grille des thèmes qui pourront être soulevés avec vous est jointe à la présente afin de vous permettre de vous préparer en conséquence. La rencontre, qui comptera de huit à dix personnes, se tiendra le (date) à (endroit), et durera deux heures; elle sera animée par madame Monique Ouellette qui s'occupe de l'ensemble du projet et pourra vous renseigner davantage à ce sujet.

Votre collaboration est essentielle à la réussite de ce volet et nous espérons pouvoir compter sur votre présence, d'autant qu'une telle rencontre vous permettra d'échanger avec vos collègues et de partager vos expériences et vos idées avec eux.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

La Directrice, le Directeur de l'éducation des adultes,

(signature)

GRILLE ENVOYÉE AUX FORMATRICES, AUX FORMATEURS

Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial

A - Les **acquis et les difficultés** relativement aux **attitudes et aux comportements** :

- ceux des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques
- ceux des étudiantes, des étudiants *québécois de vieille souche* vis-à-vis la réalité multiethnique de vos classes et du collège
- les vôtres, devant la réalité multiethnique de vos classes et du collège

B - Les **acquis et les difficultés** relativement aux **aspects pédagogiques** :

- les programmes, contenus, matériels didactiques, outils d'évaluation, etc.
- l'enseignement, les méthodes et techniques

C - Les **changements et les ajustements** que vous souhaitez pour améliorer la situation dans vos classes multiethniques :

- chez vous-même, comme formatrice, comme formateur
- au collège
- dans les différents ministères concernés (de l'Enseignement supérieur et de la Science, de l'Éducation, de la Main d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Communautés culturelles et Immigration, etc.)
- ailleurs

D - **Vos besoins** de formation et de perfectionnement :

- du point de vue pédagogique (ou andragogique)
- du point de vue interculturel
- des réponses souhaitables à ces besoins

MODÈLE DE LETTRE AU PERSONNEL DE SOUTIEN

ENTÊTE DU COLLÈGE

Le ... mai 1992.

Au personnel de soutien

De la Directrice, du Directeur de l'éducation des adultes

Objet : Projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial*

Madame,
Monsieur,

Nous désirons vous inviter à une rencontre dans le cadre du projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial.* Cette rencontre a pour objectif de connaître les problèmes qui se posent à vous, dans votre travail, lorsque vous avez à traiter avec des étudiantes, des étudiants adultes provenant de groupes ethnoculturels variés, de connaître également les apprentissages et les acquis que ce travail vous a permis de faire et de recevoir vos suggestions pour améliorer les situations qui s'avèrent plus difficiles pour vous.

Le projet vise à dresser un portrait de la réalité multiethnique relativement nouvelle à l'éducation des adultes au collège. Un tel portrait nous aidera à savoir si les services que nous offrons à la population étudiante adulte, et qui ont originalement été pensés en fonction d'une population plus homogène *de vieille souche,* sont toujours adaptés aux besoins ou si des modifications et des adaptations doivent être apportées à la fois pour faciliter le travail des différents personnels et pour offrir le meilleur service éducatif possible à la population adulte du collège.

Au cours de la rencontre, nous vous demanderons de nous parler : 1) de vos **acquis** et de vos **difficultés** par rapport à votre travail et au service que vous offrez, 2) des acquis et des difficultés en ce qui a trait aux **attitudes** et aux **comportements** — les vôtres et ceux des étudiantes, des étudiants adultes, 3) des **changements** et des **ajustements** que vous souhaitez, et 4) de la **formation** et du **perfectionnement** qui, à votre avis, vous seraient utiles pour vous aider dans votre travail.

La rencontre, qui comptera de huit à dix personnes, se tiendra le (date) à (endroit), et durera deux heures; elle sera animée par madame Monique Ouellette qui s'occupe de l'ensemble du projet et pourra vous renseigner davantage à ce sujet. Votre collaboration est essentielle à la réussite de ce volet du projet et nous espérons pouvoir compter sur votre présence, d'autant qu'une telle rencontre vous permettra d'échanger avec vos collègues et de partager vos expériences et vos idées avec eux.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

La Directrice, le Directeur de l'éducation des adultes,

(signature)

MODÈLE DE LETTRE AUX CADRES

ENTÊTE DU COLLÈGE

Le ... mai 1992.

Aux cadres

De la Directrice, du Directeur de l'éducation des adultes
Objet : Projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial*

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre du projet mentionné en objet, nous vous invitons à participer à une rencontre de cadres des cinq collèges participant au projet, dans le but d'identifier les acquis et les problèmes qui se posent dans vos services du fait de la multiethnicité relativement nouvelle de nos populations étudiantes adultes. Une synthèse du projet vous est présentée dans le document ci-joint de façon à vous permettre d'en voir l'ampleur et les implications, de même que de situer la rencontre dans l'ensemble de la recherche.

Dans la plupart des collèges, un seul service a la charge spécifique des étudiantes, des étudiants adultes; toutefois, la présence de ces adultes se trouve à en affecter d'autres, directement ou indirectement. Ils utilisent la bibliothèque, la cafétéria; certains font appel au service d'aide financière; ils circulent dans le collège et donc, affectent les services d'entretien, de sécurité, et ainsi de suite.

La rencontre, animée par madame Monique Ouellette, a pour objectif d'identifier les perceptions, les attentes et les besoins des cadres ainsi affectés dans le contexte d'une éducation d'adultes provenant de groupes ethnoculturels divers. Elle sera axée autour des thèmes et sous-thèmes suivants :

1. Les **acquis** et les **difficultés** relativement :
   - à l'organisation de l'enseignement et des services
   - à l'enseignement lui-même
   - aux personnels
   - au Service de l'éducation des adultes et au collège

2. Les acquis et les difficultés relativement aux **attitudes** et aux **comportements** :
   - des étudiantes, des étudiants
   - des personnels
   - des cadres

3. Les **changements** et les **ajustements** que vous souhaitez pour améliorer la situation :
   - chez les cadres
   - au Service de l'éducation des adultes et au collège
   - dans les ministères
   - ailleurs

4. **Vos besoins** de formation et de perfectionnement

La rencontre, qui comptera de huit à dix personnes, se tiendra le jeudi, 28 mai prochain de 14 heures à 17 heures, au Collège de Bois-de-Boulogne (endroit exact); elle sera animée par madame Monique Ouellette qui s'occupe de l'ensemble du projet et pourra vous renseigner davantage à ce sujet.

Votre participation à cette rencontre est d'une importance capitale pour la réussite du projet et aura l'avantage de vous permettre d'échanger avec des collègues de votre collège et d'ailleurs sur cette problématique.

Espérant pouvoir compter sur votre présence le 28 mai, nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments distingués.

La Directrice, le Directeur de l'éducation des adultes.

(signature)

ÉDUCATION DES ADULTES
ET MINORITÉS ETHNIQUES AU COLLÉGIAL

Synthèse du projet

La présence d'adultes des minorités ethniques dans les collèges est relativement nouvelle et on peut prévoir qu'elle ira s'accroissant. Habitués, par la nature même de leur secteur d'activité, à être en lien étroit avec la réalité de leurs publics de formation, les services d'éducation des adultes ont composé avec cette présence au fur et à mesure qu'elle se manifestait. Mais les différences ethniques et culturelles entraînent des différences qualitatives nouvelles pour lesquelles les services et leurs personnels ont rarement reçu une préparation adéquate pour répondre à tous les besoins. La bonne volonté ne suffit plus : les personnels se sentent souvent démunis et frustrés dans leurs efforts, sentant qu'il leur manque des outils pour offrir une qualité de service à laquelle ces étudiantes, ces étudiants sont en droit de s'attendre. Les politiques d'ensemble, concertées en ce qui touche à l'interculturel restent, sauf exception, à définir.

Pour répondre aux besoins des collèges face à la multiethnicité de sa population étudiante adulte, une recherche-action est présentement menée dans cinq d'entre eux : les Collèges de Bois-de-Boulogne, Edouard-Montpetit, de l'Outaouais, de Rosemont et de Saint-Laurent. Un Comité d'orientation de la recherche, sur lequel siègent deux représentantes, représentants de chaque collège participant, et un Comité d'encadrement scientifique, composé de monsieur Michel Leblanc et de mesdames Denyse Lemay et Suzanne Dumont, du Collège de Bois-de-Boulogne, président aux travaux., La consultante en éducation des adultes, madame Monique Ouellette qui a initié le projet et est responsable de son exécution, siège également sur les deux comités.

Le projet comporte quatre volets :

1. connaissance des publics de formation présents au collège, à travers un recensement de la population étudiante adulte, effectué en février dernier et qui fournira des données et statistiques sur le profil socio-économique et scolaire de ces publics;

2. connaissance des perceptions et attentes des minorités ethniques vis-à-vis l'éducation des adultes au collège, par le biais de rencontres avec des organisations ethniques et multiethniques, qui permettront aussi de connaître les besoins de formation de ces publics qui sont loin d'être présentement tous rejoints; ce volet incluera également des rencontres de formatrices, de formateurs et d'étudiantes, d'étudiants adultes eux-mêmes issus de minorités ethniques;

3. connaissance des perceptions et attentes des personnels de l'éducation des adultes face à la pluralité culturelle au collège, par le biais de rencontres de groupes avec les personnels de formation, professionnel, de soutien, et cadre;

4. conclusions et recommandations d'action, lesquelles porteront sur l'ensemble des trois volets et pourront être dirigées vers les collèges, les ministères, ou tout organisme que la recherche identifiera comme acteur dans sa problématique.

Les recommandations pourront, par exemple, porter sur des politiques à établir, des actions à entreprendre pour favoriser l'éducation interculturelle, sur des services éventuels à mettre en place pour assurer un traitement équitable aux publics de formation provenant des minorités ethniques, suggérer des réponses à apporter aux besoins de formation et de perfectionnement qui auront été identifés chez les personnels rencontrés...

Le résultat ultime du projet sera de présenter un état de la situation actuelle et de fournir des outils scientifiques pour y voir clair et pour orienter l'avenir. Ainsi, par exemple, le recensement étudiant (volet 1) servira à valider le questionnaire de façon à le rendre utilisable par les collèges qui le désireront dans les sessions ultérieures, et à permettre des études longitudinales des populations étudiantes. Ainsi, également, le volet 2 visera-t-il à établir des liens continus avec des organisations ethniques de façon à tenir les collèges qui le souhaiteront au courant des attentes, des aspirations et des besoins de ces populations face à l'éducation des adultes.

Des demandes de financement ont été faites auprès de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada qui a répondu positivement, et une réponse est attendue de la part du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du programme PAREA; une demande au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a reçu une réponse négative mais nous comptons revenir à la charge plus tard. Les réponses aux demandes de financement détermineront la date finale exacte du projet; pour l'instant elle est prévue pour la fin de l'année 1992. Le rapport en sera rendu public.

Les volets 1 et 3 sont présentement en cours; les données du recensement étudiant sont en voie d'être analysées et les rencontres des différents personnels se poursuivront jusqu'à la mi-juin. Les subventions détermineront les dates de réalisation du volet 2, de même que du volet final.

MODÈLE DE LETTRE AU PERSONNEL PROFESSIONNEL

ENTÊTE DU COLLÈGE

Le ... mai 1992.

Au personnel professionnel

De la Directrice, du Directeur de l'éducation des adultes

Objet : Projet *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial*

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre du projet mentionné en objet, nous vous invitons à participer à une rencontre de membres des personnels professionnels des collèges participants (Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Outaouais, Rosemont et Saint-Laurent), dans le but d'identifier les acquis et les problèmes que vous rencontrez du fait de la multiethnicité de la population étudiante adulte dans nos établissements.

Cette caractéristique de la population adulte est relativement récente, du moins dans son ampleur actuelle, et elle est appelée à se développer. Le projet de recherche-action, *Éducation des adultes et minorités ethniques au collégial,* vise à obtenir un portrait de la situation de façon à nous permettre à la fois de faciliter le travail des différents personnels et d'offrir le meilleur service éducatif possible à toute la population étudiante adulte du collège.

Le recensement de la population étudiante adulte, qui a eu lieu en février, s'insère en partie dans ce projet. Les données recueillies nous permettront de connaître la population adulte en général, et de connaître aussi de façon plus précise celle qui provient des minorités ethniques, avec ses caractéristiques socio-économiques et scolaires propres.

Le deuxième volet du projet, auquel nous vous invitons aujourd'hui à participer, vise à connaître vos perceptions, vos attentes et vos besoins relativement à cette réalité assez nouvelle que représente la multiethnicité des classes d'adultes dans les collèges. La rencontre sera axée autour des thèmes et des sous-thèmes suivants :

1. Les **acquis** et les **difficultés** relativement :
   - aux programmes
   - aux formatrices, aux formateurs
   - aux services que vous offrez
   - à l'éducation des adultes et au collège

2. Les acquis et les difficultés relativemes aux **attitudes** et aux **comportements** (ceux des étudiantes, des étudiants, et les vôtres)

3. Les **changements** et les **ajustements** que vous souhaitez

4. **Vos besoins** de formation et de perfectionnement, en regard de la réalité multiethnique du collège.

La rencontre, qui comptera de huit à dix personnes, se tiendra le 19 juin prochain, de 9 à 12 heures, au Collège de Saint-Laurent, Salle B-118; elle sera animée par madame Monique Ouellette qui s'occupe de l'ensemble du projet et pourra vous renseigner davantage à ce sujet. Un laissez-passer est inclus pour vous faciliter le stationnement.

Votre collaboration est essentielle à la réussite de ce volet et nous espérons pouvoir compter sur votre présence, d'autant qu'une telle rencontre vous permettra d'échanger avec vos collègues et de partager vos expériences et vos idées avec eux.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

La Directrice, le Directeur de l'éducation des adultes,

(signature)

GRILLE DE QUESTIONS
FORMATRICES ET FORMATEURS

I- Les acquis et les difficultés relativement aux aspects pédagogiques :

A - Les cours

1. Les cours sont-ils adaptés aux besoins d'une classe multiethnique?

2. Les exigences quant aux connaissances préalables sont-elles réalistes pour les étudiantes, les étudiants d'une classe multiethnique?

3. La langue pose-t-elle un problème?

4. Les cours intègrent-ils des éléments de cultures autres que la culture majoritaire?

5. Peuvent-ils intégrer les connaissances et les expériences des étudiantes, des étudiants des minorités ethniques?

6. Permettent-ils une initiation à la réalité culturelle québécoise?

7. Réussissez-vous à atteindre les objectifs de votre plan de cours et d'en couvrir le contenu, ou devez-vous les adapter en cours de session pour répondre aux besoins des adultes des minorités ethniques?

8. Quels sont les besoins?

B - Le matériel didactique

1. Avez-vous modifié votre choix de matériel didactique avec l'arrivée d'adultes de minorités ethniques dans vos classes? Dans quelles disciplines? Ces modifications sont-elles uniquement dues à leur arrivée ou aussi à l'évolution des populations adultes *de vieille souche?*

2. Les niveaux de textes que vous offrez à la classe sont-ils les mêmes qu'auparavant? Les niveaux de lecture sont-ils les mêmes? Les textes présentent-ils des points de vue différents, multiples? Les ajustements ont-ils été faits en fonction uniquement des minorités ethniques ou aussi en fonction des adultes *de vieille souche?*

3. Des efforts d'adaptation sont-ils faits? Quelle sorte d'efforts? Avec quelles difficultés? Avec quels résultats?

4. Quels sont les besoins?

C - L'évaluation

1. Quel genre de problèmes présente l'évaluation dans une classe multiethnique et que vous ne rencontiez pas dans des classes d'adultes *de vieille souche?*

2. Les résultats des évaluations sont-ils différents selon les groupes ethniques? Certains groupes réussissent-ils mieux ou moins bien sur une période de quelques années? Quelles données objectives avez-vous à ce sujet?

3. Des efforts d'adaptation ou de révision des critères, des outils sont-ils faits? Avec quelles difficultés? Quels résultats? En fonction des minorités ethniques seulement ou aussi des adultes *de vieille souche?*

4. Avez-vous changé certaines façons de procéder dans votre cours (précision des consignes, des règlements, révision de l'encadrement) pour faciliter l'évaluation?

5. Variez-vous votre mode d'évaluation?

6. Les étudiantes, les étudiants en difficulté proviennent-ils majoritairement des minorités ethniques? De quels types de difficultés s'agit-il surtout?

7. Êtes-vous porté à diminuer vos exigences si une trop forte proportion de la classe risque d'échouer à l'examen?

8. Vous êtes-vous fait accuser de racisme suite à une évaluation qui ne satisfaisait pas des étudiantes, des étudiants de minorités ethniques? Comment réagissez-vous à ce genre d'accusation?

9. Quels sont les besoins?

D - <u>L'enseignement : les méthodes et techniques</u>

1. Les classes multiethniques vous obligent-elles à modifier votre enseignement : le rythme, les méthodes, les contenus?

2. Qu'est-ce qui facilite l'apprentissage? Qu'est-ce qui le rend plus difficile?

3. Quelle participation y a-t-il de la part des étudiantes, des étudiants (questions posées, commentaires, expression d'opinion) : comment la suscitez-vous? Y a-t-il des différences dans le degré de participation selon les différents groupes ethniques?

4. Y a-t-il des différences, au plan de l'encadrement? Avez-vous le temps d'encadrer les adultes qui en ont besoin?

5. Quels sont les besoins?

II - Les acquis et les difficultés quant aux attitudes et aux comportements :

A - <u>Ceux des étudiantes, des étudiants</u>

1. Se connaissent-ils entre eux par-delà les appartenances ethniques? Travaillent-ils ensemble? Lorsqu'il y a travail en équipes, celles-ci sont-elles multiethniques?

2. Dans leurs rapports avec vous, posent-ils des questions? Expriments-ils des opinions? Ceux de certains groupes ethniques le font-ils plus que d'autres?

3. Comment sont reçues par les adultes les manifestations de valeurs ou de coutumes différentes des leurs : celles qui ont trait à l'éducation, aux rapports hommes-femmes, à l'éducation des enfants, au travail, à la religion, à la langue française, à la famille?

4. Qu'est-ce qui, dans la classe et dans le collège, facilite les rapports? Qu'est-ce qui les rend plus difficiles?

5. Y a-t-il une différence dans les comportements et les attitudes selon les proportions d'étudiantes, d'étudiants de minorités ethniques et *de vieille souche*?

6. Quels sont les besoins?

B - Vos propres acquis et difficultés devant les attitudes et les comportements

1. Comment réagissez-vous vous-même à l'expression de valeurs différentes des vôtres (éducation, rapports hommes-femmes, éducation des enfants, travail, religion, famille etc.)

2. Comment réagissez-vous à la perception qu'ont les étudiantes, les étudiants des minorités ethniques de la réalité québécoise? De la langue?

3. Comment réagissez-vous aux différences culturelles? À la non connaissance de la réalité culturelle québécoise? Ne pas connaître la culture d'étudiantes, d'étudiants de minorités ethniques vous pose-t-il problème?

4. Avez-vous été témoin d'attitudes ou de comportements racistes ou intolérants de la part d'étudiantes, d'étudiants? de la part de collègues? Comment avez-vous réagi? Comment vous êtes-vous senti?

5. Quels sont les besoins

III - Les changements et les ajustements que vous souhaitez pour améliorer la situation dans vos classes multiethniques

A - Chez vous-même, comme formatrice, comme formateur

1. Y a-t-il des attitudes, des comportements que vous aimeriez modifier? Dans quels sens? Pourquoi?

2. Avez-vous l'occasion d'échanger avec vos collègues sur les questions que vous vous posez, les problèmes que vous rencontrez ou les solutions que vous avez tentées?

B - Au collège

1. Le collège ou le Service de l'éducation des adultes a-t-il posé des exigences nouvelles en fonction de classes multiethniques (ex. : être plus clair au sujet de la ponctualité, au sujet des exigences dans le plan de cours)? Vous sentez-vous à l'aise avec ces exigences?

2. Y a-t-il des règlements, des exigences, des façons de faire que vous aimeriez que le collège modifie?

C - Dans les différents ministères concernés [1]

Quelles recommandations feriez-vous aux différents ministères pour améliorer la situation dans vos classes multiethniques?

D - Ailleurs

Des changements sont-ils nécessaires ailleurs, pour améliorer la situation de vos classes multiethniques?

IV - Vos besoins de formation et de perfectionnement

1. Du point de vue andragogique (ou pédagogique)

2. Du point de vue interculturel

3. Les réponses que vous souhaitez à ces besoins (ex. : formation, personnes-ressources, participation)

V - Votre réaction globale

Que vous apporte le fait de travailler dans des classes multiethniques? Qu'est-ce que cela vous a appris sur vous-même? Sur les étudiantes, les étudiants adultes? Sur l'éducation? Sur le Québec? Sur le monde?

---

[1] Ministères de l'Enseignement supérieur et de la Science, de l'Éducation, de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Communautés culturelles et Immigration, etc.

GRILLE DE QUESTIONS
PERSONNEL PROFESSIONNEL

I- Les acquis et les difficultés relativement :

A- Aux programmes

1. Présentent-ils des problèmes particuliers pour les adultes des minorités ethniques?

2. Les adultes de certaines minorités ethniques inscrits en plus grand nombre dans certains programmes ont-ils des problèmes particuliers? Lesquels? Pourquoi, à votre avis?

3. Leur durée est-elle suffisante?

4. L'agencement des cours est-il adapté à des classes multiethniques?

5. Les méthodes pédagogiques employées sont-elles adéquates?

B- Aux formatrices, aux formateurs

1. Sont-ils outillés pour enseigner à des adultes dans des classes multiethniques? Les ressources dont ils disposent (matériel, instruments docimologiques, etc.) sont-elles adéquates?

2. Leur encadrement est-il différent s'ils ont des classes multiethniques? En quoi? Comment répondez-vous aux besoins d'encadrement?

3. De quelles difficultés vous font-ils part? De quels acquis?

C- Aux services

1. Les adultes des minorités ethniques ont-ils des besoins différents de ceux des adultes *de vieille souche?* Ont-ils des demandes différentes? De quel genre? Posent-ils des questions différentes? Tout ceci ajoute-t-il à votre travail?

2. Le temps dont vous disposez pour leur répondre est-il suffisant?

3. Possédez-vous l'information nécessaire pour leur répondre ou vous faut-il faire des recherches?

4. Vous sentez-vous en mesure de bien remplir votre tâche auprès d'eux?

D- À l'éducation des adultes et au collège

1. Le Service de l'éducation des adultes ou le collège ont-ils posé des exigences nouvelles en fonction des classes multiethniques? Vous sentez-vous à l'aise avec ces exigences? Vous sentez-vous en mesure de les rencontrer?

2. Les liens avec les autres services sont-ils adéquats pour répondre aux besoins des étudiantes, des étudiants adultes de classes multiethniques?

II - Les acquis et les difficultés relatives aux attitudes et aux comportements

1. Selon votre perception, comment les formatrices, les formateurs réagissent-ils à la réalité multiethnique de leurs classes? De quelles innovations vous font-ils part? De quelles difficultés? Vous sentez-vous en mesure de les aider à les résoudre?

2. Comment vous sentez-vous dans vos relations avec les adultes des minorités ethniques? Où êtes-vous allé chercher de l'aide lorsque vous en avez eu besoin? Quelles façons avez-vous trouvé de composer avec des gens qui se comportent différemment de ceux de la majorité?

3. Les communications avec les adultes des minorités ethniques sont-elles faciles pour vous? Qu'est-ce qui les favorise? Qu'est-ce qui les rend difficiles? Qu'est-ce qui dépend d'eux et qu'est-ce qui dépend de vous dans ces facilités et ces difficultés?

4. Dans la relation d'aide individuelle avec l'étudiante, l'étudiant adulte, quels sont les acquis, les difficultés? De quoi ces difficultés dépendent-elles? Quelles pistes de solutions voyez-vous à ces difficultés? Les avez-vous explorées? Avec quel succès?

5. Avez-vous été témoin d'attitudes ou de comportements racistes de la part de formatrices, de formateurs? De la part de collègues? Comment vous êtes-vous senti dans ces situations? Comment avez-vous réagi?

6. Des étudiantes, des étudiants vous ont-ils fait part d'attitudes ou de comportements racistes envers eux? Comment avez-vous réagi?

III - Les changements et les ajustements que vous souhaitez :

1. Y a-t-il des attitudes ou des comportements que vous souhaiteriez modifier chez-vous? Lesquels? Dans quel sens? Pourquoi?

2. Y en a-t-il chez les formatrices, les formateurs avec lesquels vous travaillez?

3. Des services nouveaux ou des actions nouvelles sont-ils nécessaires pour répondre aux besoins de classes multiethniques?

4. Avez-vous l'occasion d'échanger avec vos collègues sur les questions que vous vous posez? Au sujet des problèmes que vous rencontrez ou les solutions que vous avez explorées?

IV - Vos besoins de formation et de perfectionnement

1. Du point de vue pédagogique (ou andragogique)

2. Du point de vue interculturel

3. Les réponses que vous souhaitez à ces besoins (ex. formation, personnes-ressources, participation)

4. Selon vous, les formatrices, les formateurs auraient-ils besoin de formation ou de perfectionnement pour composer avec la réalité multiethnique de leurs classes et du collège? De quelle sorte?

V- Votre réaction globale

Que vous apporte le fait de travailler dans un collège multiethnique? Qu'est-ce que cela vous a appris sur vous-même? Sur les étudiantes, les étudiants adultes? Sur l'éducation? Sur le Québec? Sur le monde?

GRILLE DE QUESTIONS
PERSONNEL DE SOUTIEN

I- Les acquis et les difficultés relativement aux services offerts :

1. Quelle perception croyez-vous que les adultes de différentes minorités ethniques ont de votre tâche? Quelles attentes ont-ils face à vous? Sont-elles réalistes? Si elles ne le sont pas, réussissez-vous à leur expliquer ce que vous pouvez offrir comme service?

2. L'information demandée par les adultes de minorités ethniques est-elle différente de celle demandée par les adultes *de vieille souche?* Avez-vous l'information nécessaire pour leur répondre?

3. Les contacts téléphoniques avec des adultes de minorités ethniques présentent-ils des aspects particuliers? Avez-vous de la difficulté à les joindre au téléphone? Que faites-vous quand votre interlocutrice, votre interlocuteur parle difficilement le français ou que vous avez de la difficulté à comprendre son accent? Lorsque vous avez de la difficulté à comprendre son nom? Lorsque vous avez à laisser un message à une personne qui parle très peu le français? Avez-vous trouvé des façons de contourner ces problèmes?

4. Des adultes de minorités ethniques ont-ils des difficultés particulières lorsqu'il s'agit pour eux de suivre une démarche indiquée? De remplir des formulaires? Comment expliquez-vous ces difficultés? Vous demandent-ils parfois de les remplir pour eux? Le faites-vous? Vous demandent-ils de répéter les consignes? Les respectent-ils?

5. Comment vous sentez-vous lorsque vous avez à inscrire des adultes à un cours pour lequel ne pas du tout parler le français est une condition d'admission? Comment vous débrouillez-vous dans ce genre de situation?

6. Une minorité ethnique fait-elle plus que d'autres appel à vos services? Est-elle la minorité ethnique la plus fortement représentée dans votre collège, selon vous?

7. Avez-vous plus de difficultés avec des étudiantes, des étudiants adultes d'une minorité ethnique particulière? De plusieurs? Quelles difficultés? Réussissez-vous à les résoudre? Comment?

II - Les acquis et les difficultés relatives aux attitudes et aux comportements :

1. Les attitudes et comportements des étudiantes, des étudiants adultes des minorités ethniques qui vous demandent des services sont-ils différents de ceux des adultes *de vieille souche*? En quoi? Comment y réagissez-vous?

2. Quelles attitudes ont-ils à votre endroit? Comment réagissez-vous à eux? Tout cela est-il différent des perceptions, des attentes et des attitudes des adultes *de vieille souche?* En quoi?

3. Lors du premier contact avec votre service d'étudiantes, d'étudiants adultes des minorités ethniques : êtes-vous à l'aise? Vous sentez-vous en mesure d'établir une bonne communication?

4. Les étudiantes, les étudiants de minorités ethniques vous parlent-ils de leurs cours? De leurs formatrices, de leurs formateurs? De leurs collègues? Vous font-ils part d'inconforts ou de problèmes qu'ils ont avec eux? Vous font-ils part de ce qu'ils aiment chez-eux?

5. Vous a-t-on jamais fait part de manifestations de racisme ou de discrimination à l'endroit d'une étudiante, d'un étudiant adulte? Comment avez-vous réagi? Encouragez-vous la personne à porter plainte dans ce genre de situation? Savez-vous s'il existe dans le collège une instance à laquelle vous pouvez référer la personne? Pouvez-vous en parler vous-même à une personne en poste de responsabilité?

6. Pendant les inscriptions, avez-vous de la difficulté à faire comprendre à des adultes de minorités ethniques le genre de documents qu'ils doivent produire? Les normes à respecter? Avez-vous rencontré des réactions de refus, des réactions hostiles? Comment vous êtes-vous senti? Comment avez-vous réagi?

7. Comment réagissez-vous s'ils ne respectent pas les consignes? S'ils tentent de contourner les normes et les exigences, les règlements? Est-ce le cas de certains groupes ethniques plutôt que d'autres? Est-ce aussi le cas d'adultes *de vieille souche?* Réagissez-vous de la même façon avec eux?

III - Les changements et les ajustements que vous souhaitez

1. Vos attitudes et vos comportements envers les adultes des minorités ethniques sont-ils toujours ceux que vous aimeriez avoir? Y en a-t-il que vous souhaiteriez modifier? Pourquoi? Dans quel sens?

2. Y a-t-il des attitudes et des comportements d'étudiantes, d'étudiants adultes que vous aimeriez changer? Pourquoi? Dans quel sens?

3. Souhaiteriez-vous voir des changements ou des ajustements dans le service que vous offrez aux étudiantes, aux étudiants adultes des minorités ethniques? Dans la façon dont vous leur offrez ce service?

4. Avez-vous l'occasion d'échanger avec des collègues sur les questions que vous vous posez? Sur les problèmes que vous rencontrez et sur les solutions que vous avez essayées?

IV - Vos besoins de formation et de perfectionnement

1. Quelle formation, quel perfectionnement pourrait vous aider à remplir votre tâche auprès des adultes des minorités ethniques?

2. Quelle formation, quel perfectionnement pourrait vous aider à vous sentir plus à l'aise dans le service que vous leur offrez? pourrait vous faciliter la communication avec eux?

V - Globalement

Qu'est-ce que le fonctionnement dans un collège multiethnique vous a appris au sujet des minorités ethniques? Au sujet des cultures autres que la vôtre? À votre propre sujet?

GRILLE DE QUESTIONS
CADRES

I - Les acquis et les difficultés relativement :

A- <u>À l'organisation de l'enseignement et aux services</u>

1. Quelle connaissance objective pouvez-vous avoir de la réalité de la présence d'adultes des minorités ethniques au Service d'éducation des adultes? Les données dont vous avez pu prendre connaissance vous ont-elles surpris?

2. La présence des adultes des minorités ethniques vous amène-t-elle à modifier votre organisation de l'enseignement : calendrier, horaire, inscription, dossier de l'étudiante, de l'étudiant? Dans quel sens? Les modifications passées se sont-elles avérées utiles? Quelles difficultés avez-vous rencontrées?

3. Cette présence affecte-t-elle les services que vous offrez : accueil et référence, aide financière, laboratoires et équipements, bibliothèque? Dans quel sens? Avez-vous dû les adapter? Dans quel sens? Avec quels résultats? Ces adaptations sont-elles dues uniquement aux adultes des minorités ethniques ou également à l'évolution des populations étudiantes *de vieille souche?*

B- <u>À l'enseignement lui-même</u>

1. Comment voyez-vous l'impact de la présence d'adultes des minorités ethniques dans vos cours sur les différentes composantes de l'enseignement : programmes, cours, pédagogie, contenus, etc.? Cet impact vous pose-t-il un problème? Est-il positif?

2. Des cours sur les problématiques immigrantes ou ethniques sont-ils offerts par le Service d'éducation des adultes? Les formatrices, les formateurs sont-ils invités à intégrer les réalités ethniques et immigrantes dans le contenu de leurs cours? Si oui, avec quelle réaction de leur part?

C- <u>Au personnel</u>

1. La présence d'adultes des minorités ethniques vous a-t-elle amené à poser de nouvelles exigences à l'embauche des formatrices, des formateurs? D'autre personnel? De nouvelles exigences quant à l'enseignement? Celles-ci sont-elles bien reçues par les principaux intéressés?

2. Croyez-vous que vos formatrices, vos formateurs sont adéquatement préparés à enseigner dans des classes multiethniques d'adultes?

3. Croyez-vous que les autres catégories de personnel (professionnels, de soutien et cadres) sont adéquatement préparés à transiger avec une population adulte multiethnique?
4. Quelle formation, quel perfectionnement interculturel est offert? À quel personnel?

5. Y a-t-il du personnel affecté spécifiquement aux étudiantes, aux étudiants adultes des minorités ethniques?

6. Le Service d'éducation des adultes compte-t-il des employés issus des minorités ethniques? La proportion est-elle importante? Le Service a-t-il une politique d'accès à l'égalité? A-t-il des réticences au sujet de l'embauche de tels employés? La favorise-t-il? Pourquoi? Comment?

7. Des discussions ont-elles eu lieu avec les syndicats au sujet de la réalité multiethnique du collège?

D- Au Service d'éducation des adultes et au collège

1. Le Service ou le collège ont-ils une politique définie relativement au caractère multiethnique de leur population? Vous satisfait-elle? Comment définit-on l'interculturel? L'équité pour tous se traduit comment?

2. Des mesures initiées au Service relativement à la réalité multiethnique se sont-elles répercutées sur le collège et vice-versa?

3. Existe-t-il une instance, connue et identifiée comme telle, pour régler les problèmes de racisme et de discrimination? Est-elle efficace? Une formatrice, un formateur peut-il se dire ouvertement raciste sans que vous puissiez y faire quoi que ce soit?

4. Les syndicats représentés dans votre collège collaborent-ils à vos efforts pour lutter contre le racisme et la discrimination? Ont-ils été approchés en ce sens?

5. Quels efforts votre service fait-il pour rejoindre les populations adultes des minorités ethniques qui ne fréquentent pas vos cours?

II - Les acquis et les difficultés relativement aux attitudes et aux comportements

A- Ceux des étudiantes, des étudiants

1. Voyez-vous des changements dans les attitudes et les comportements des étudiantes, des étudiants depuis que cette population est devenue multiethnique? Si oui, de quel ordre sont-ils?

2. Avez-vous eu connaissance d'incidences de racisme ou de discrimination à l'endroit d'adultes des minorités ethniques de la part de leurs collègues? De leurs formatrices, leurs formateurs? D'autres membres du personnel? Vous les a-t-on rapportés officiellement? Des mesures ont-elles été prises?

B- Du personnel

1. Voyez-vous des changements dans les attitudes et les comportements des différents personnels depuis que la population étudiante adulte est devenue multiethnique? Si oui, de quel ordre sont-ils?

2. Des membres du personnel vous ont-ils fait part de difficultés qu'ils rencontraient dans leur travail avec une population adulte multiethnique? Quelle a été votre réponse?

3. À votre avis, ces personnels sont-ils adéquatement préparés et outillés pour répondre aux besoins d'une population étudiante adulte multiethnique?

C- Des cadres

1. Avant d'être invité à participer à cette recherche, la réalité multiethnique (adulte) de votre collège vous avait-elle amené à vous interroger sur l'impact de cette réalité sur le collège même? Sur le Service d'éducation des adultes? Sur votre propre tâche?

2. Quels problèmes et quels acquis cette réalité a-t-elle apporté à votre Service? Avez-vous fait des modifications ou des adaptations pour en tenir compte? Avec quels résultats?

3. Vous sentez-vous outillé, tant du point de vue intellectuel que du point de vue administratif, pour gérer cette nouvelle réalité?

4. Vos collègues des autres collèges vous ont-ils fait part de leurs préoccupations quant à cette réalité chez-eux?

III - Les changements et les ajustements que vous souhaitez pour améliorer la situation

A- Chez les cadres

1. Y a-t-il des attitudes ou des comportements que vous aimeriez voir modifiés, chez vous-même et chez vos collègues cadres? Dans quel sens? Pourquoi?

B- Au Service d'éducation des adultes, au collège

1. Souhaitez-vous des changements ou des ajustements dans les politiques du Service ou du collège pour mieux répondre aux besoins d'une population adulte multiethnique?

2. Souhaitez-vous des changements ou des ajustements dans les services offerts?

3. Pouvez-vous identifier des exigences ou des règlements que vous souhaiteriez voir instaurer?

4. Pouvez-vous identifier des besoins de formation et de perfectionnement chez les différents personnels en fonction d'une population adulte multiethnique?

C- Dans les ministères

1. Du point de vue éducatif, les politiques du M.E.S.S. et du M.M.S.R.F.P. sont-elles réalistes au regard d'une population adulte multiethnique? Favorisent-elles l'éducation interculturelle? Comment? Quels changements et quels ajustements souhaitez-vous?

2. Quelle sensibilité ont-ils relativement à la réalité multiethnique de vos collèges?

3. Les modes de financement actuels de l'éducation des adultes sont-ils adaptés à la réalité multiethnique de l'éducation des adultes dans les collèges? Quels changements et quels ajustements souhaiteriez-vous?

4. Les ministères (M.E.S.S., M.M.S.R.F.P., M.C.C.I. et Multiculturalisme et Citoyenneté Canada) devraient-ils avoir un rôle en ce qui a trait à la formation du personnel pour l'habiliter à travailler en milieu multiethnique?

D- Ailleurs

1. Des liens existent-ils avec les commissions scolaires sur la question multiethnique pour harmoniser les formations? Pour connaître les besoins des futures étudiantes, des futurs étudiants adultes? Dans quels domaines? De quelle façon?

2. De tels liens existent-ils avec les universités, du point de vue des futures étudiantes, étudiants et du point de vue de la formation des personnels?

IV - Vos besoins de formation et de perfectionnement

1. Du point de vue andragogique (ou pédagogique)

2. Du point de vue de la gestion

3. Du point de vue interculturel

4. Les réponses que vous souhaitez à ces besoins (ex. formation, personnes-ressources, participation)

V - Votre réaction globale

Quel bilan faites-vous, personnellement et professionnellement, de la transformation de la population étudiante dans le sens de la multiethnicité? Cette transformation a-t-elle ajouté une nouvelle dimension au Service d'éducation des adultes? Est-elle positive? Vous a-t-elle amené à faire de nouveaux apprentissages?

ANNEXE D

La bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986.

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE. *Socialisations et cultures.* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989, 450 p.

BERNSTEIN, Basil. *Classe et pédagogies : visibles et invisibles.* Paris, OCDE, 1975.

BOULET, Antoni. *L'enseignement du français aux allophones du Sud-Est asiatique.* Texte présenté au congrès de l'AQPF, Sherbrooke, 1990, 10 p.

BUREAU, René et DESAIVRE, Denyse. *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre (actes du colloque de Cerisy, 1986).* Paris, Karthala, 1988, 336 p.

CAMILLERI, Carmel, et COHEN-ÉMERIQUE, Margalit. *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel.* Paris, L'Harmattan, 1989, 398 p.

CAMILLERI, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation.* Paris-Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé, 1985, 162 p.

CHANCY, Adeline Magloire. *L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes.* Montréal, La Librairie de l'Université de Montréal, 1981-1982.

CLANET, Claude. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990.

COHEN-ÉMERIQUE, Margalit. «Socialisation et formation», dans Association pour la recherche interculturelle, *Socialisations et cultures.* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989.

COLLECTIF. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines.* Toulouse, Université Toulouse Le Mirail, 1990.

COLLOT, A., ET DIDIER, O. *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens.* Nancy, Loueslati B. (édit.), Publications du Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine, 1993.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES. *Apprendre : une action volontaire et responsable.* Direction de l'édition du ministère des Communications, Montréal, février 1982.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'éducation des adultes dans les cégeps. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.* Montréal, Conseil des collèges, 1991.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.* Montréal, Conseil des collèges, 1992.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Avis à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. La valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires.* 1988.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. *Répertoire des organismes ethniques et multiethniques de l'île de Montréal disposés à collaborer avec les écoles au plan de l'éducation interculturelle.* Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1989.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation, avril 1983.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation, août 1987.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

DAS, Kalpana. «Le contexte scolaire et ses implications dans l'enseignement», dans *Interculture, Éducation interculturelle III.* Vol. XXVIII, no 2, cahier 87, avril-juin 1985.

DE TROY, Colette. *Les besoins spécifiques de formation des femmes immigrées. Les mesures existantes et recommandées pour y satisfaire.* Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1987.

DINELLO, Raimundo et PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *Psychopédagogie interculturelle.* Cousset (Fribourg), Les éditions Delval, 1987.

FONTAINE, Pierre. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps anglophones.* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

FREIRE, Paulo et FAUNDEZ, Antonio. *Learning To Question. A Pedagogy of Liberation.* New York, Continuum, 1989, 142 p.

FREIRE, Paulo. *Éducation pratique de la liberté.* Paris, Éditions du Cerf, 1971.

GELPI, Ettore. *Institutions et luttes éducatives.* Paris, Édilig, 1982, 224 p.

HANNOUN, Hubert. *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle.* Paris, PUF, 1987.

HORTH, Lise (Éduconseil). *Projet d'élaboration d'un plan d'intervention systémique pour la reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes.* Groupe de travail en reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes. Novembre 1992.

Impressions. (Revue interculturelle publiée par le cégep de Saint-Laurent). Tout particulièrement : «La formation des maîtres. Le défi de l'interculturel», no 14, novembre 1992.

LADMIRAL, Jean-René, et LIPIANSKY, Edmond Marc. *La communication interculturelle.* Paris, Armand Colin, 1989, 319 p.

LÊ, Thành Khôi. *L'éducation : cultures et sociétés.* Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, 352 p.

LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial.* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

LEMAN, John (sous la direction de). *Intégrité, intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle.* Bruxelles, Les éditions universitaires de Boeck, 1991.

LEMAY, Denyse. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones.* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990.

LEMAY, Denyse. *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire.* (Montréal) collège de Bois-de-Boulogne et Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1986, 132 p.

LEMAY, Denyse. *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeur-e-s de niveau collégial. Un exemple : les étudiantes et étudiants d'origine haïtienne.* (Montréal), collège de Bois-de-Boulogne et Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1987.

LESNE, Marcel. *Lire les pratiques de formation d'adultes.* Paris, Édilig, coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1984, 239 p.

LESNE, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes.* Paris, P.U.F., 1977.

LEWIS, I. et MUNN, P. *So You Want To Do Research! A Guide For Teachers On How To Formulate Research Questions.* Scottish Council for Research in Education, 1987, 24 p.

LONGSTREET, Wilma S. *Aspects of Ethnicity. Understanding Differences in Pluralistic Classrooms.* New York, Teachers College Press, 1978.

LOYER, Lucille. *La formation des adultes immigrants : une approche globale.* Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, janvier 1988.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. «L'enseignement collégial québécois : Un renouveau nécessaire et réclamé», *Fine Pointe.* Vol. 8, numéro spécial, avril 1993.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.* Québec, Gouvernement du Québec, MCCI, 1990.

MODGIL, S., VERMA, G.K., MALLICK, K., MODGIL, C. *Multicultural Education. The Interminable Debate.* Philadelphia, Taylor and Francis, 1986.

MUCCHIELLI, Roger. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.* Paris, ESF, 1972.

OUELLET, Fernand (sous la direction de). *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs.* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

OUELLET, Fernand et PAGÉ, Michel (sous la direction de). *Construire un espace commun. Pluriethnicité, éducation et société.* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

OUELLETTE, Monique. *Bibliographie. L'interculturel et l'éducation des adultes.* Montréal, L'Association pour l'éducation interculturelle du Québec, 1993, 15 p.

OUELLETTE, MONIQUE. *Communautés culturelles et éducation des adultes dans des commissions scolaires du Québec.* Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1990.

OUELLETTE, Monique. *Éducation des adultes et priorités syndicales. Une analyse andragogique.* Document de travail préparé à l'intention de l'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec, Montréal, juin 1985, 29 p.

OUELLETTE, Monique. *Former des adultes en milieu multiethnique.* Laval, Beauchemin, 1991, 260 p.

OUELLETTE, Monique. *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires.* Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1989, 200 p. + ann.

OUELLETTE, Monique. *Le premier cours. Outil pédagogique à l'intention des formatrices et des formateurs d'adultes au collégial.* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 2e éd., 1990, 55 p.

OUELLETTE, Monique. Rapport interne (non publié) à la recherche-action en vue d'élaborer un outil d'autoformation à l'intention du personnel enseignant dans des classes multiethniques dans des commissions scolaires et des COFI, 1990.

OUELLETTE, Monique. *Un modèle pédagogique d'éducation des adultes au collégial.* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseigenement collégial, 2e éd., 1990, 32 p.

RETSCHITZKY, J., BOSSEL-LAGOS, M., et DASEN, P. *La recherche interculturelle.* Paris, L'Harmattan, 1989, 2 tomes.

REY, Micheline. *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1986.

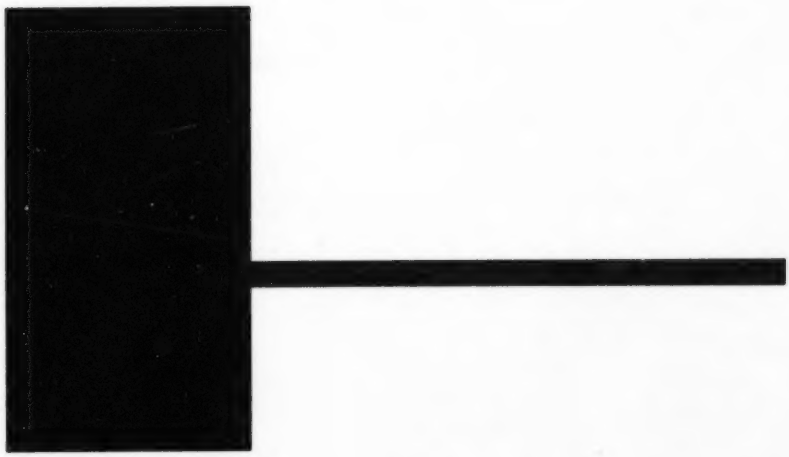
RUDDOCK, Ralph. *Perspectives On Adult Education*. Manchester, University of Manchester Monograph 2, 1980, 85 p.

SIMARD, Pierre-Yves. *Les cégeps et les communautés culturelles État de la question.* s.l., Association des collèges communautaires du Canada, mai 1985, 73 p. + ann.

TITMUS, C.J. et KIDD, J.R. *Lifelong Education for Adults. An International Handbook.* Oxford, Pergamon, 1989.

UNESCO, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes.* Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO, Page documentaire 34, février 1980.

UNESCO, *Vivre dans deux cultures. La condition socio-culturelle des travailleurs migrants et de leurs familles.* Paris, UNESCO, 1983.



Collège de Bois-de-Boulogne
Collège Édouard-Montpetit
Collège de l'Outaouais
Collège de Rosemont
Collège de Saint-Laurent

Février 1994

Code de diffusion : 1532-0510